

DIALOG W OBSZARZE PROBLEMATYKI NIEPOWODZEŃ DYDAKTYCZNYCH

Istota dialogu, jego cechy konstytutywne, warunki skuteczności są domeną zainteresowań przedstawicieli filozofii dialogu, filozofii spotkania, jak również pedagogiki dialogu (pedagogiki humanistycznej, niedyrektywnej). W świetle ich analiz dialog jawi się jako rozmowa między dwiema lub kilkoma osobami, w toku której następuje wymiennosc ról nadawcy i odbiorcy – o czym pisze S. Palka¹; dialog to nie tylko przekazywanie wiadomości, ale także wymiana myśli, kontakt osobowy intelektualny i emocjonalny, wymiana wartości. W toku dialogu następuje wczuwanie się w świat drugiego człowieka, a więc ma on charakter empatyczny, emotywny, syntoniczny, ma w nim miejsce podejście hermeneutyczne, fenomenologiczne. W dialogu następuje sprawdzanie i uzasadnianie własnych przekonań, ich krytyka i obrona, poszukiwanie wspólnego stanowiska, dostrzeganie różnic stanowisk, traktowanie własnych racji jako niepewnych, możliwych do zmienienia. W dialogowym podejściu dąży się do prawdy z różnych punktów widzenia, do rozwiązywania problemów. Jest ono złożonym aktem wymagającym m.in. poznania i zrozumienia przedmiotu dialogu, zdefiniowania podstawowych pojęć; odrzucenia absolutyzacji własnego punktu widzenia; umiejętności i woli zawieszania własnych poglądów, elastyczności w korygowaniu postaw; wolności i autonomii poznawczej.

Zastosowane w prezentowanym artykule podejście dialogowe ma wartość głównie epistemologiczną, bowiem jego zamysłem jest komunikowanie poznawcze, szukanie sensów, przyczyn, określanie skutków tytułowego problemu o charakterze poznawczym. Przyznanie pierwszorzędnej roli tej kategorii dialogu wynika ze specyfiki problemu poddanego refleksji, z całą świadomością, że w innych okolicznościach z powodzeniem może stać się on wartością ujmowaną w kategoriach ontologicznych, aksjologicznych, etycznych, psychologicznych, socjologicznych.

Podejście dialogowe to w moim zamysle także dialog z Czytelnikami, jako partnerami z poszanowaniem ich autonomii. W moim przekonaniu stwarza

¹ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków 2003, s. 123-125.

ono pole do inicjatyw w teorii i praktyce edukacyjnej, w tym znaczeniu dialog pełni funkcję podstawowego instrumentu konstytuującego te dwa obszary poznania.

Konieczność dialogu wokół pojęcia, istoty i zakresu niepowodzeń szkolnych, jako zjawiska trwale związanego z działalnością szkoły, a także wielu innych instytucji edukacyjnych realizujących w procesie kształcenia zadania opiekuńcze, wychowawcze, poznawcze, wynika z wielu racji.

1. Jedną z nich są **przemiany cywilizacyjne implikujące tendencje edukacyjne** związane m.in. ze zmianą ogólnej filozofii edukacyjnej i kształtowaniem modelu edukacji przyjaznej uczniowi (tendencje związane z osiąganiem sukcesu szkolnego).
2. Drugi powód (mówiąc językiem Arystotelesa, przyczyna materialna) – to utrzymujące się, a nawet wciąż wzrastające **rozmiary niepowodzeń szkolnych**.
3. Trzeci powód – to **aktualność zagadnienia**. Na początku lat 70. miniego wieku problem strat szkolnych zaliczony został przez UNESCO do głównych dylematów oświaty², zaś w połowie lat 90. w Raporcie opracowanym z inicjatywy Rady Krajów Wspólnoty Europejskiej³, niepowodzenia szkolne określono mianem „pedagogicznego wyzwania dla integrującej się Europy”. Obecnie ważność problemu potęguje fakt, że w krajach „starej Unii” niepowodzeń doświadcza 18,8% młodych ludzi w wieku 18-24 lat. Jest to wprawdzie grupa wiekowa niepodlegająca już obowiązkowi szkolnemu, ale z bardzo wyraźnie wpisanymi w biografię niepowodzeniami. Osoby te ukończyły tylko pierwszy stopień szkoły średniej, nie kontynuują nauki, nie podejmują szkoleń, nie pracują. Trafiły na margines społeczeństwa wiedzy. Stosownie do uzgodnień Ministrów Edukacji UE z maja 2003 roku, wskaźnik niepowodzeń należy zmniejszyć do 10%⁴, w przeciwnym razie zbyt duże rozmiary niepowodzeń szkolnych i wykluczenia społecznego mogą być jedną z podstawowych przeszkód uniemożliwiających osiągnięcie strategicznych celów edukacyjnych w Unii Europejskiej do 2010 roku⁵. Unia traktuje zatem walkę z niepowodzeniami jako jeden ze swoich priorytetów.

² L. Pauli, A. Brimer, *La déperdition scolaire: un problème mondial*. UNESCO et BIE, Paris-Geneve 1971.

³ *La lutte contre l'échec scolaire: un défi pour la construction européenne*. EURIDICE, Bruxelles-Luxembourg 1994.

⁴ Jest to jeden z pięciu celów uzgodnionych przez Ministrów Edukacji UE w maju 2003 roku, wyrażonych w liczbach, jakie należy osiągnąć do 2010 roku.

⁵ Cele te, tj. poprawa jakości i efektywności systemów edukacji i kształcenia; powszechny dostęp do nauki oraz otwarcie na środowisko i świat, przyjęte zostały przez Radę Europejską UE

4. Czwarty powód – to stałość i naturalność tych zjawisk. Są one naturalnym składnikiem naszych doświadczeń. Nie da się ich uniknąć; są nam przypisane.
5. Jest jeszcze jeden powód podjęcia dialogu o niepowodzeniach szkolnych (rzec by można, przyczyna formalna) – to moje zainteresowania naukowe dotyczące poszukiwania optymalnej efektywności kształcenia.
6. Można by wskazać jeszcze inną przesłankę dywagacji definicyjnych, która wynika stąd, że efektywność kształcenia czy też efektywność czynności edukacyjnych w szkole, używając określenia K. Denka, kojarzy się z pozytywnymi cechami procesu dydaktyczno-wychowawczego, z działaniami wydajnymi, przynoszącymi najlepsze rezultaty w postaci wyników w nauce obejmujących nie tylko wiedzę, umiejętności i nawyki, ale także zainteresowania i zdolności poznawcze, motyw, przekonanie i przyzwyczajenie do ustawicznego kształcenia; słowem, efektywność kojarzy się z powodzeniami szkolnymi⁶.

Ale efekty (rezultaty, wyniki) procesu kształcenia mogą być też oceniane negatywnie – wtedy mamy do czynienia z niepowodzeniami szkolnymi.

Pojęciu niepowodzenia szkolne przypisuje się wielorakie znaczenie. Na tle bogactwa definicyjnego rodzą się niekiedy kontrowersje, ale i inspirujące dywagacje, sprzyjające epistemologicznemu dialogowi.

Mówiąc o niepowodzeniach szkolnych, Cz. Kupisiewicz ma na ogół na uwadze sytuacje charakteryzujące się występowaniem wyraźnych rozbieżności między dydaktycznymi i wychowawczymi wymaganiami szkoły a wynikami nauczania poszczególnych uczniów i ich postępowaniem⁷.

Zdaniem J. Konopnickiego – jest to stan, w którym znalazło się dziecko na skutek niespełnienia wymagań szkoły⁸.

Tak rozumiane niepowodzenia szkolne mogą występować w formie niepowodzeń ukrytych bądź jawnych, przejściowych bądź trwałych, odwracalnych bądź nieodwracalnych. Najbardziej ewidentne niepowodzenia to: drugoroczność, wieloroczność, odpad, odsiew szkolny.

w marcu 2001 roku (Sztokholm), a następnie w marcu 2002 roku zatwierdzone do realizacji w szczegółowym programie „Edukacja&Kształcenie 2010” (Barcelona), por. Commission des Communautés Européennes, Communication de la Commission, „Education&Formation”: l’urgence des reformes pour réussir la stratégie de Lisbonne, Bruxelles 11.11.2003, COM (2003) 685.

⁶ K. Denek, *Efektywność czynności edukacyjnych w szkole*. „Problemy Rozwoju Edukacji. Problems of Development of Education”, 1992, nr 3.

⁷ Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*. Warszawa. 1972.

⁸ J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. Warszawa 1966.

Na tle wymienionych pojęć, chciałabym wyeksponować drugoroczność, która jest przedmiotem moich naukowych zainteresowań i jak wynika z przedstawionej typologii, stanowi jedną z form (postaci, przejawów, rodzajów) niepowodzeń szkolnych. Jest to przy tym niepowodzenie jawne, trwałe, nieodwracalne. Drugoroczność stanowi ewidentną porażkę nie tylko ucznia, ale jak twierdzi W. Okoń, „jest jawnym przyznaniem się szkoły do bezsilności i zarazem otwarciem uczniowi drogi do wykolejenia”⁹.

Należy nadmienić, że w literaturze są wyczerpująco opisane dostrzegane przez badaczy różne fazy czy też etapy narastania niepowodzeń szkolnych. Można by w tym miejscu przywołać 7 faz rozwoju niepowodzenia wyodrębnionych przez Cz. Kupisiewicza¹⁰ czy też 4 etapy wyróżnione przez J. Konopnickiego¹¹, bądź 2 główne fazy dostrzegane w procesie pojawiania się i utrwalania niepowodzeń przez W. Okonia¹².

Przytoczone propozycje definiowania niepowodzeń szkolnych są wyrazem typowego ujęcia zjawiska i tworzą kanon wiedzy pedagogicznej w tym zakresie.

Moim zdaniem różnią się one zakresem oraz charakterem. Jedne traktują niepowodzenie jako określony stan (w sensie wynikowym) – np. J. Konopnicki, inne jako proces – np. cytowany już Cz. Kupisiewicz, W. Okoń¹³,

⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996.

¹⁰ Fazy rozwoju niepowodzenia według Cz. Kupisiewicza, to: 1) powstanie drobnej, prawie niedostrzegalnej luki w wiadomościach, 2) narastanie dalszych luk, połączone z pojawianiem się trudności w nauce w zakresie danego przedmiotu; pierwsze objawy niechętnego stosunku ucznia do przedmiotu; pierwsze ucieczki z lekcji, 3) ujawnienie opóźnienia przez nauczyciela, pierwsze oceny niedostateczne; dalszy wzrost niechęci ucznia do nauki, 4) pierwsze próby zlikwidowania opóźnienia przy pomocy rodziców lub korepetytorów; objawy osłabienia ambicji u ucznia, brak wiary we własne siły, przekonanie o niemożności poradzenia sobie z nauką, 5) dalsze oceny niedostateczne z przedmiotu, kolejne ucieczki z lekcji; przejawy agresywnego stosunku wobec nauczycieli i rodziców, 6) drugoroczność, 7) przerwanie nauki w szkole (odsiew). Por. Cz. Kupisiewicz, *O zapobieganiu drugoroczności*, Warszawa 1964.

¹¹ Fazy narastania niepowodzeń w nauce według J. Konopnickiego, to: 1) pierwsze, niedostrzegalne jeszcze przez nikogo braki w wiadomościach ucznia oraz pierwsze symptomy niezadowolenia ze szkoły, 2) zaawansowane braki w wiadomościach, choć uczeń wciąż jeszcze może uchodzić za dobrego – jest to opóźnienie programowe, gdyż braki w wiadomościach uczniów są już bardzo znaczne w stosunku do obowiązującego programu, 3) sporadyczne występowanie ocen niedostatecznych; wszyscy już dostrzegają, że z uczniem „nie jest najlepiej”. Rozpoczynają się pierwsze oficjalne próby walki z niepowodzeniem szkolnym, 4) drugoroczność – oficjalne stwierdzenie niepowodzenia ucznia w nauce. Por. J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, op. cit.

¹² W. Okoń dostrzega dwie fazy rozwoju niepowodzeń szkolnych, tj. 1) niepowodzenia ukryte i 2) niepowodzenia jawne. Por. W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*, op. cit.

¹³ Zdaniem W. Okonia niepowodzenia szkolne „jest to proces pojawiania się i utrwalania rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami szkolnymi oraz kształtowania się negatywnego stosunku młodzieży do wymagań szkoły”. Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, op. cit.

a jeszcze inne jako proces, którego wynikiem jest określony stan – np. Z. Wiatrowski¹⁴. Są definicje, które akcentują dynamiczny charakter zjawiska i takie, które dostrzegają sytuacyjny charakter występowania niepowodzeń.

Przytoczone definicje łączy ten sam element treściowy, tj. akcentowanie rozbieżności pomiędzy celami kształcenia a faktycznymi osiągnięciami.

Należy nadmienić, że w procesie kształcenia wyróżnia się szereg celów, mieszczących się w sferze poznawczej, afektywnej, psychomotorycznej; dotyczących strony rzeczowej i podmiotowej kształcenia; celów naczelných, ogólnych, pośrednich, szczegółowych, operacyjnych. Porządkowaniu celów można by poświęcić odrębny artykuł, tym bardziej, że wątek teleologiczny w powiązaniu z aksjologicznym, jest bardzo mocno akcentowany we współczesnej dydaktyce, o czym świadczą liczne prace K. Denka¹⁵. W tym miejscu pozwolę sobie jedynie na konkluzję, iż w realizacji każdego z celów można mówić zarówno o osiągnięciach, jak i niepowodzeniach. Zatem cele kształcenia mogą być podstawą do definiowania niepowodzeń¹⁶.

Pojęcie niepowodzeń, a właściwie ich zasięg definicyjny, może być rozpatrywany w 4 skalach, a mianowicie: w megaskali, tzn. w skali międzynarodowych porównań osiągnięć oświatowych. Czym innym, jak nie niepowodzeniem edukacyjnym określić 130 mln dzieci nieuczęszczających do szkoły i ponad 100 mln odpadających ze szkoły, jak czytamy w raporcie J. Delorsa¹⁷. Równie niepokojące są stwierdzenia, że odpad szkolny nie jest sprawą przeszłości, jest wciąż aktualny i traktowany jako „edukacyjna niezdolność”¹⁸, urastająca w niektórych systemach oświatowych do największego problemu. Na przykład w Belgii wskaźnik odsiewu i odpadu na szczeblu szkoły podstawowej jest najwyższy w UE¹⁹; w Stanach Zjednoczonych każdego roku milion uczniów „odpada” ze szkół średnich. Również

¹⁴ Zgodnie z definicją Z. Wiatrowskiego, „powodzenia i niepowodzenia są to stany będące następstwem stosunku zachodzącego między rzeczywistymi wynikami wysiłku człowieka a założonymi uprzednio oczekiwaniami”. Por. Z. Wiatrowski, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących*, Warszawa 1975.

¹⁵ Por. m.in. K. Denek: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Toruń-Poznań 1994; *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998; *Aksjologiczne aspekty edukacji*, Poznań 1999.

¹⁶ Szerzej o problemie niepowodzeń szkolnych w kontekście zmian w obszarze celów kształcenia piszę w A. Karpińska: *Niepowodzenia szkolne wobec zmian w teleologii edukacyjnej i treściach kształcenia*. [w:] *Edukacja Jutra*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 2001.

¹⁷ J. Delors, *Learning The Treasure Within*. Report to UNESCO, Paris 1996.

¹⁸ Por. m.in. M. Fine, *Framing Dropouts*. State University of New York Press, New York 1991; S. Dorn, *Creating the Dropout. An Institutional and Social History of School failure*, Westport C. T. Praeger, 1996.

¹⁹ A. Wojciechowska, *Znad Mozy*, „Głos Nauczycielski” 2004, nr 50, s. 8-9.

nasz system szkolny okazuje się tak nieszczelny, że wypada z niego coraz więcej dzieci.

Można by w tym miejscu przytaczać jeszcze wiele danych, np. o bardzo wysokich wskaźnikach niepowodzeń w krajach Wspólnoty Europejskiej pisze się w cytowanym już raporcie z badań na zlecenie Rady Wspólnoty Europejskiej²⁰. Te przykłady są, w moim przekonaniu, wymownym świadectwem niepowodzeń całych systemów edukacyjnych w megaskali.

Pojęcie niepowodzeń szkolnych może też być rozpatrywane w makroskali, tzn. w skali kraju. Egzemplifikacją może być liczba uczniów odpadających ze szkoły. W ocenie Z. Kwiecińskiego, nie dysponujemy badaniami, które dokładnie określałyby skalę zjawiska, a jest ona na pewno większa, niż wynikałoby to ze statystyk. Szacuje się, że na jedną szkołę przypada 3-4 dzieci, które powinny chodzić na lekcje, ale nie chodzą²¹. Według opublikowanego niedawno raportu ONZ w Polsce 300 tys. dzieci nie chodzi do szkoły. To aż 15 proc. wszystkich uczniów, którzy powinni uczyć się w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Bardziej wstrzeźliwy w swoich statystykach jest GUS. Wynika z nich, że w roku szkolnym 2004/2005 tylko (albo aż!) 5,3 tys. miejsc świeciło pustkami. Powtarzający się coroczny odpad i odsiew dużej grupy uczniów dobitnie świadczy o nieporadności i niemocy edukacyjnej.

Pojęcie niepowodzeń może być także rozpatrywane w mezoskali, tzn. w odniesieniu do szkoły jako podstawowej instytucji organizującej proces kształcenia, jak również w mikroskali, tj. w odniesieniu do ucznia doznającego niepowodzeń.

Niepowodzenia mogą mieć różne zakresy treściowe. Ta różnorodność wynika m.in. z „systemowego” rozumienia szkoły. Jeśli szkołę ująć jako system, to zgodnie z sugestią W. Kojasa, w systemie tym można wyodrębnić, przyjmując układ osobowy, swego rodzaju podsystemy. Autor wyróżnia 7 takich podsystemów utworzonych z osób bezpośrednio i pośrednio związanych z procesami edukacyjnymi. Każdej z tych grup osób, każdemu z podsystemów można przypisać powodzenia i niepowodzenia szkolne. Mogą to być zatem powodzenia lub niepowodzenia:

- powołujących szkołę, nadzorujących i administrujących oświatę,
- nauczycieli,
- uczących się i edukowanych,
- autorów i twórców środków edukacyjnych (podręczników, filmów),
- rodziców i opiekunów jako współwychowawców i współnauczycieli,

²⁰ *La lutte ...*, op. cit.

²¹ Przytaczam za: L. E. Miłoszewska, A. Wojciechowska, *Zaginione dzieci*, „Głos Nauczycielski” 2005, nr 44, s. 9.

- pracodawców zatrudniających absolwentów,
- opiniodawców publicznych wpływających na świadomość edukacyjną społeczeństwa²².

W szkole rozumianej jako system można wyodrębnić też podsystemy wynikające z przyjętych funkcji, np. funkcji dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej, kulturotwórczej. Swoisty podsystem stanowi funkcja dydaktyczna. Właśnie z jej realizacją wiążą się najpełniej osiągnięcia i ewidentne niepowodzenia w postaci drugoroczności i odpadu szkolnego. O swoistej klęsce edukacyjnej można mówić, gdy weźmie się pod uwagę wypełnianie przez szkołę funkcji opiekuńczej i wychowawczej, o czym świadczą zatrważające dane. Oto w kraju demokratycznym, jakim jest Ameryka, co 9 sekund dziecko porzuca szkołę, co 10 sekund odnotowuje się wykorzystywanie lub zaniedbanie dziecka, co 26 sekund dziecko ucieka z domu, co 47 sekund jest napadnięte, co 4 minuty jest aresztowane za wykroczenia pod wpływem alkoholu lub związane z narkotykami, co 1 minutę rodzi się dziecko nastolatki, co 2 godziny dziecko zostaje zabite z broni palnej, co 4 godziny popełnia samobójstwo, 2 miliony nastolatków aresztowano za narkotyki, 135 tysięcy uczniów przynosi broń do szkoły, 200 tysięcy uczniów nie ma domu, 1/4 dzieci żyje w biedzie²³. Czym innym, jak niepowodzeniem określić wstrząsające wyniki badań, wskazujące, iż „ponad 90% warszawskich gimnazjalistów pije alkohol, starsi uczniowie niemal wszyscy; co 3. uczeń stołecznego gimnazjum pali marihuanę, w szkołach ponadgimnazjalnych z „blantami” obcuje co drugi”²⁴.

Należy jednak podkreślić, że o powodzeniach i niepowodzeniach można mówić w zakresie wszystkich podsystemów (funkcji). Na tle tej refleksji znamienny jest pogląd T. Lewowickiego, który niepowodzenia szkoły traktuje jako wypadkową dysfunkcjonalności oświaty i patologii edukacyjnych²⁵. W tym miejscu można by też przywołać pogląd Z. Kwiecińskiego i jego „dziesięciościan edukacji”, którego procesy składowe narażone są na rozmaite zakłócenia równowagi²⁶. Występują wówczas patologie nadmia-

²² W. Kojs, *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych*, [w:] *Niepowodzenia szkolne*, red. J. Łysek, Kraków 1998.

²³ *The State America's Children Yearbook 1996*, Waszyngton DC, Children's Defense Fund, 1996. Cyt. za Z. Kwieciński, *Tropy-Slady-Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000, s. 414.

²⁴ Na podstawie raportu z badań, które na zlecenie Urzędu Miasta w 2003 roku przeprowadził w warszawskich szkołach Instytut Psychiatrii i Neurologii; por. *Warszawskie dzieci piją i ćpają na potęgę*, „Życie Warszawy z 28 stycznia 2004 roku

²⁵ T. Lewowicki, *Niepowodzenia szkolne (typowe ujęcia-uwarunkowania-program pozytywny, czyli pedagogia szkolnego sukcesu)*, [w:] *Niepowodzenia szkolne*, red. J. Łysek, op. cit.

²⁶ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.

ru lub niedoboru poszczególnych składników edukacji. Te patologie to nic innego jak niepowodzenia w zakresie realizacji składowych procesów edukacyjnych, np. globalizacji, etatyzacji, nacjonalizacji, kolektywizacji, biurokratyzacji, socjalizacji, personalizacji, jurydyfikacji, humanizacji, hominizacji.

Dialog wokół definicji niepowodzeń szkolnych sprowadza się nie tylko do węższego bądź szerszego ich pojmowania ze względu na zakres treściowy. Dotyczy on również **względności niepowodzeń**.

Józef Pieter pisał, iż „nie ma wyraźnych granic między powodzeniem a niepowodzeniem. Są to niejako dwa bieguny, między którymi zachodzi wiele form pośrednich”²⁷, a za J. Konopnickim możemy dodać, że „pojęcie powodzeń i niepowodzeń w nauce szkolnej musimy rozpatrywać zawsze łącznie; w nauczaniu bowiem, kiedy kończy się powodzenie wówczas zaczyna się niepowodzenie i odwrotnie”²⁸.

Zatem, to, co dla jednego ucznia jest sukcesem i wielkim osiągnięciem, dla drugiego jest niepowodzeniem.

Względność niepowodzeń wynika z definicji W. Kojasa, w myśl której „niepowodzenia szkolne – to pewna kategoria negatywnie ocenianych – z jakiegoś punktu widzenia – skutków działań edukacyjnych związanych ze szkołą”²⁹.

Użycie określenia „z jakiegoś punktu widzenia” – świadczy o względności niepowodzeń. Ten sam skutek może być różnie oceniany.

Specyficzną kategorię niepowodzeń stanowią **nieadekwatne osiągnięcia szkolne**, które ze względu na nietypową postać niepowodzenia zasługują na szczególną refleksję w edukacyjnym dialogu. Osiągnięcia nieadekwatne, to znaczy nieadekwatne do uzdolnień dzieci, które mimo wykazywanej kreatywności, zdolności językowych, matematycznych, otrzymują złe oceny i nie radzą sobie w szkole. Cierpią one na **syndrom braku osiągnięć**. Takich uczniów znajdziemy w każdej klasie i w wielu rodzinach. Nie słuchają nauczycieli, nie czytają, nie uczą się i nie odrabiają prac domowych, nie korzystają z udostępnionych im źródeł wiedzy, manipulują członkami rodziny, niszczą w sobie poczucie własnej wartości i zdolność samokontroli. Pracują na swoje niepowodzenia.

Czym charakteryzują się dzieci cierpiące z powodu syndromu braku osiągnięć?

Są niezorganizowane, zapominają o zadaniach domowych, gubią zeszyty, nie odkładają książek na właściwe miejsce, zamysławiają się, wpatrują

²⁷ J. Pieter, *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1963.

²⁸ J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia ...*, op. cit.

²⁹ W. Kojas, *Wokół pojęcia niepowodzeń ...*, op. cit.

w okno lub są uciążliwie gadatliwie. Ich umiejętność uczenia się jest znikoma, np. czytają zadany tekst, leżąc ze słuchawkami na uszach przed włączonym telewizorem.

Niektóre dzieci przeciwnie, są perfekcjonistami i pracują bardzo powoli, nie wierząc, że to, co robią, będzie dość dobre. Innym natomiast zależy tylko na tym, by jak najszybciej skończyć zadaną pracę, nie interesuje jej jej jakość.

Czasami dzieci, które w szkole doznają niepowodzeń, są samotne i zamknięte w sobie. Zdarza się, że płaczą, narzekają lub są wyśmiewane przez kolegów, którzy często im dokuczają. Inne zaś są władcze i bardzo łatwo wprowadzić je z równowagi.

Niektóre dzieci wcale nie czytają książek, dla innych z kolei jest to możliwość ucieczki od rzeczywistości, szczególnie, gdy nadchodzi pora odrabiania lekcji. Alternatywnym sposobem ucieczki może być telewizja, komputer lub gry wideo.

Dzieci z syndromem braku osiągnięć często charakteryzuje konkretny sposób myślenia, traktują one wszystko dosłownie i nie są w stanie rozwiązać żadnego problemu wymagającego abstrakcyjnego rozumowania. Spotyka się również twórcze dzieci nieodnoszące sukcesów, które tak bezgranicznie poświęcają się wybranemu zadaniu, że całkowicie zaniedbują inne obowiązki związane ze szkołą.

Co dzieci z syndromem braku osiągnięć mówią o swoich kłopotach w szkole?

Kiedy są małe, twierdzą, że szkoła jest nudna, gdy dorastają – szkoła uczy niepotrzebnych rzeczy. Winą za złe oceny obarczają „złych nauczycieli”. Uważają, że ważniejsze od nauki są sport, zabawa, muzyka i koledzy, bo ... zwyczajnie nie wypada się uczyć i mieć dobre stopnie.

U podstaw braku umiejętności uczenia się, niezorganizowania oraz mnóstwa wymówek leży poczucie bezsilności w kontrolowaniu osiągnięć szkolnych. Stawiają sobie albo wygórowane, albo mało znaczące cele i w obu przypadkach skazane są na niepowodzenie (nie chcą wkładać w naukę więcej wysiłku).

Syndrom braku osiągnięć stał się prawdziwą udręką dla dzieci, ich rodzin i nauczycieli. W dzisiejszym społeczeństwie urósł on niemal do rozmiarów epidemii.

Badania dostarczają niepokojących danych na temat braku podstawowych umiejętności u dzieci: niewystarczającej znajomości matematyki i nauk przyrodniczych, nieumiejętności logicznego myślenia, rozwiązywa-

nia zagadnień problemowych oraz bardzo niskiego poziomu czytelnictwa u osób kończących szkoły ponadpodstawowe.

Amerykańskie Ministerstwo Edukacji donosi, że 40% uczniów z pięciu procent najlepszych klas szkół ponadpodstawowych nie kończy nauki w kolegium³⁰.

Wyniki badań 10-20% uczniów, którzy nie kończą szkół ponadpodstawowych, wskazują, że są to uczniowie bardzo zdolni³¹.

Do nowego spojrzenia na niepowodzenia szkolne jako kategorię edukacyjnego dialogu prowokuje, w moim przekonaniu, zmiana ogólnej filozofii edukacyjnej, którą za Z. Kwiecińskim można by określić jako pedagogię powodzenia szkolnego, a więc refleksję o edukacji i zarazem praktykę oświatową ukierunkowaną na dążenie do szkolnego sukcesu³². Przy czym chodzi nie tylko o sukces w opanowaniu wiadomości i umiejętności oferowanych przez program szkolny, ale głównie osiągnięcia w zakresie rozwoju osobowości dzieci, w zakresie wszystkich obszarów określonych w celach edukacji.

Dążność do edukacyjnego sukcesu bardzo mocno zaakcentowana została w znanym raporcie angielskim z 1993 roku: UCZYĆ SIĘ, ABY OSIĄGNAĆ SUKCES³³, a także przez D. P. Bakera i T. Smitha, którzy w 1997 roku eksponowali na XXI wiek w USA, jako jeden z trendów, pełny sukces kształcenia w szkole elementarnej i średniej. Również ostatnia kampania wyborcza G. W. Busha w 2004 roku w zakresie edukacji odwoływała się do egalitarnego hasła: „żadne dziecko nie będzie pozostawione z tyłu” (*No Child Left Behind [NCLB]*). Jego realizacji służą następujące cele: tworzenie kultury osiągnięć (*culture of achievement*); poprawienie osiągnięć uczniów (*student achievement*), zwłaszcza w zakresie umiejętności czytania, liczenia, myślenia naukowego; rozwijanie bezpieczeństwa szkół i silnego charakteru uczniów (*safe schools*); poprawienie dostępu do edukacji (*access to education*); przekształcenie edukacji w dziedzinę opartą na dowodach (*evidence-based education*), poprzez polepszenie jakości badań edukacyjnych; wprowadzenie doskonałego zarządzania edukacją (*management excellence*)³⁴. Z punktu widzenia tytułowego problemu, szczególnie interesujące w ame-

³⁰ P. H. DeLeon, *Why we must attend to minority gifted: A national perspective*, konferencja Johnson Foundation Wingspread, luty 1989, Wisconsin

³¹ Cyt. za: S. Rimm, *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole*, Poznań 2000, s.17.

³² Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1991.

³³ *Learning to Succeed*, Report of The National Commission on Education, London 1993.

³⁴ M. Sielatycki, *Edukacja, co proponują inni*, „Gazeta Szkolna” 2005, nr 16 (266), s. 12.

rykańskim programie jest wspieranie osiągnięć uczniów oraz likwidowanie luk edukacyjnych.

Pierwszą zasadą edukacji jest okazywanie człowiekowi szacunku, motywowanie do działania i wspieranie jego rozwoju³⁵, z podkreśleniem, że nie ma ludzi bez zdolności i talentów, i nie ma też chyba ludzi bez zainteresowań: głębszych, pozornych (deklarowanych) lub jakichś innych. Myślę, że w dostrzeganiu dobrych stron ucznia należy szukać przesłanek sukcesów w nauce. Przykładem fińskie szkolnictwo. W świetle badań ODCE z lat 2000-2003 w ponad 40 państwach świata, fińscy uczniowie są najlepsi na świecie w czytaniu ze zrozumieniem, rozumieniu tekstów matematycznych, rozwiązywaniu zadań i mają największą motywację do nauki. Cały fiński system szkolny sprowadza się do tego, aby uczniowie byli przekonani, że w szkole osiągają sukcesy, że są dobrymi. Stąd eliminacja powtarzania klas. Każdy uczeń wie, że jest w czymś najlepszy³⁶.

Ważnym elementem teorii sukcesu szkolnego, a jednocześnie swoistą szansą minimalizacji niepowodzeń szkolnych jest wspieranie kariery każdego ucznia, czyli kreowanie sytuacji, w których każdy może w czymś odnieść sukces. Tu z pomocą nauczycielowi przychodzi **neurolingwistyczne programowanie (NLP)**, które opiera się m.in. na założeniu, że nie ma niepowodzeń, są tylko skutki naszych działań, czyli lekcje, z których nieustannie możemy się uczyć. To pozytywne założenie czynię podstawą dialogu o możliwościach ograniczania rozmiarów szkolnych niepowodzeń. W kształceniu zgodnie z zasadami NLP, sposób, w jaki nauczyciel przekazuje informacje i sposób, w jaki uczeń je odbiera, muszą być zbieżne. Najlepiej uczą się uczniowie od tych nauczycieli, którzy używają tych samych kanałów sensorycznych (wzrokowego, słuchowego, kinestetycznego lub ich kombinacji). W przypadku rozbieżności między strategiami nauczania a stylami uczenia się zachodzi duże prawdopodobieństwo wystąpienia trudności w uczeniu się³⁷. W szczególnie niekorzystnej sytuacji znajdują się „translatorzy”³⁸ – uczniowie, których naturalna percepcja jest rozwinięta wybitnie jednostronnie i w związku z tym odbierają informacje tylko

³⁵ Por. m.in. Z. Lorkiewicz, *Prezentacja Dolnośląskiego Systemu Wspierania Uzdolnień*. Materiały z konferencji w Krzyżowej „Wspieranie uzdolnień – edukacją przyszłości”, Wrocław 2004.

³⁶ L. Malinowski, *Fińscy uczniowie najlepsi*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 6, s. 52-53.

³⁷ Ken i Rita Dunn wykazali negatywny wpływ niedopasowania strategii uczenia się i strategii nauczania na wyniki kształcenia, por. A. Smith, *Przyspieszone uczenie się w klasie*, Katowice 1997.

³⁸ Około 4-6 uczniów w typowej 30-osobowej klasie to „translatorzy”; u większości – ok. 3/4 uczniów, obserwuje się dwukanałowe kombinacje typów uczenia się, por. T. Christov, *Słabszy uczeń czy „translator”*. Elementy Programowania Neurolingwistycznego (NLP) w nauczaniu, „Gestal” 1994, nr 13, s. 28-30.

jednym kanałem. Najczęściej muszą oni tłumaczyć sposób nauczania na swój tok uczenia się, wyłączając się na ten czas z odbioru kolejnych treści, co powoduje powstawanie luk informacyjnych w ich wiedzy. Dlatego też w procesie zapobiegania powstawaniu niepowodzeń szkolnych niezwykle istotne jest kształcenie z dostosowaniem do odpowiednich kanałów sensorycznych uczniów. Ważne jest nauczanie multisensoryczne, wykorzystujące w sposób przemyślany i systematyczny różnorodność bodźców oddziałujących na różne systemy reprezentacyjne uczniów, a jednocześnie niwelujące różnice między stylami nauczania a stylami uczenia się. W tym rozumieniu metodę NLP można traktować jako wspomaganie indywidualnego rozwoju każdego ucznia. Mieści się ona w koncepcji kształcenia kompatybilnego do pracy mózgu³⁹, która uwzględnia różne style uczenia się, co jest związane z odmiennymi komponentami strukturalnymi mózgu i rodzajem przetwarzanego materiału, i w związku z tym nakazuje znaczne zróżnicowanie oddziaływań nauczyciela.

W dialogu o niepowodzeniach szkolnych nie można pominąć różnych aspektów efektywności kształcenia, a tym samym różnych aspektów tychże niepowodzeń. Uważam, że trzeba wymienić przynajmniej 5 aspektów, a mianowicie:

- ekonomiczny – o którym dowiadujemy się każdego roku z odpowiednich statystyk. Aspekt ten wiąże się ze stratami szkolnymi (*déperditions scolaires*), uznanymi przez UNESCO za problem światowy. Tym pojęciem obejmuje się repetowanie oraz odpadnięcie ucznia, zaś dla ich obliczania stosuje się badania nad sprawnością edukacyjną, zwane badaniami typu input / output.
- społeczny – to m.in. tysiące uczniów szkół podstawowych i średnich opuszczających szkołę przed jej ukończeniem, a w następstwie powiększających szeregi ludzi bez kwalifikacji zawodowych i społecznych, podlegających marginalizacji bez tworzenia im szkoły „drugiej”, „trzeciej” szansy⁴⁰.
- pedagogiczny – znajduje swój wyraz w drugoroczności i odpadzie oraz w kompetencjach, a właściwie ich braku, u tych, którzy wprawdzie kończą szkołę, lecz w rzeczywistości nie są wystarczająco przygotowani do funkcjonowania w różnych obszarach aktywności. Stają się np. funkcjonalnymi analfabetami.

³⁹ J. Michalik-Surówka, *Proces kształcenia kompatybilny do mózgu ucznia*. „Hejnał Oświatowy” 1999, nr 4.

⁴⁰ Por. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się – Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Wyd. polskiej edycji: WSP TWP, Warszawa 1997.

- psychologiczny – wyraża się w niekorzystnych zmianach osobowości jednostki, różnych postaciach zaburzeń wymagających terapii i, jak pisze B. Kaja, „wspomagania rozwoju”⁴¹.
- etyczny – polegający na degradacji ucznia w środowisku rówieśniczym. W tym sensie drugoroczność i odpad jest to określone piętno wyryte w mentalności uczniów.

Dialog wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych rodzi się na tle różnych opcji interpretacji efektów edukacyjnych. Można wymienić 3 charakterystyczne podejścia w orzekaniu o osiągnięciach szkolnych : ilościowe, jakościowe i integralne.

Zdaniem S. Palki, niektóre efekty kształcenia, mające charakter cech i zjawisk obserwowalnych można poddać procedurze badań empirycznych ilościowych: pomiarowi, skalowaniu, testowaniu⁴². Ujmuje się je wówczas w formie wartości liczbowych, co jest wynikiem mierzenia bądź liczenia. Kazimierz Denek nazywa je mierzalnymi wskaźnikami efektywności⁴³.

Inne efekty, niemierzalne, charakteryzujące się określonością umowną, mające charakter właściwości ukrytych, nieobserwowalnych, można określić stosując podejście jakościowe. Umożliwia ono rejestrowanie i interpretowanie takich efektów kształcenia, które są istotne z punktu widzenia dydaktyki humanistycznej – skoncentrowanej na uczniu, ceniącej jego podmiotowość i autonomię, eksponującej partnerstwo i dialog.

Wydaje się, że zasadniczej przyczyny niepowodzeń procesów edukacyjnych, niezrealizowanych oczekiwań, nieosiągniętych celów można upatrywać w zakłóconym przebiegu interakcji pomiędzy nauczycielami a uczniami, a ten wynika z kolei z braku umiejętności komunikacyjnych, bądź/i woli prawdziwej rozmowy i porozumienia dwóch stron, słowem – braku dialogu w rozumieniu Karola Wojtyły („dialog to jest zdolność takiego mówienia, żeby drugi mógł nas słyszeć; i zdolność takiego słuchania, żeby zrozumieć drugiego”). Trudno odmówić racji J. Rusaczykowi, który twierdzi, że prawdziwa rozmowa – dialog pomiędzy nauczycielem a uczniem w szkole nie istnieje⁴⁴. Dialog zakładający w swej definicji otwartość na różnorodności światopoglądów, oprócz dwóch stron interakcji zawiera w sobie też pewną duchową perspektywę wyjścia w stronę drugiego człowieka. W interpretacji autora jest owym „duchowym spotkaniem, które się

⁴¹ B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, Bydgoszcz 1997.

⁴² S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999.

⁴³ K. Denek, *Efektywność czynności edukacyjnych...*, op. cit.

⁴⁴ J. Rusaczyk, *Czy jest dialog w polskiej szkole?* „Nowa Szkoła” 2005, nr 9, s. 16.

czuje, rozumieniem, które rodzi się bez żadnego przymusu i przemocy”⁴⁵. Ponadto współczesna szkoła, wyposażając w „konieczną” wiedzę, realizując „techniczne” normy, pozostawia na marginesie głębię i bogactwo świata przeżyć partnerów edukacyjnej interakcji. Nie uczy dialogu, ponieważ go nie zna. Tymczasem prawidłowy dialog między nauczycielem i uczniem pozwala na minimalizowanie niepowodzeń szkolnych. Stąd tak ważne jest, by wyposażać kandydatów na nauczycieli w podstawowe umiejętności komunikacji i dialogu.

Orzekanie o zakresie osiągnięć i niepowodzeń szkolnych z punktu widzenia dydaktyki humanistycznej wymaga założenia, że natura zjawisk dydaktycznych jest niepowtarzalna i nie poddaje się prostemu opisowi i wyjaśnianiu przy użyciu metod ilościowych, lecz wymaga zrozumienia i interpretacji, charakterystycznych dla metod jakościowych. Podejście jakościowe wymaga wczuwania się w stany psychiczne uczniów, w ich sytuację szkolną, życiową (empatia), wymaga stania „na równi” z uczniami, a nie ponad nimi; prowadzone jest z pozycji „od wewnątrz, a nie „na zewnątrz” badanych osób i sytuacji.

Zatem efekty kształcenia mogą być postrzegane poprzez wskaźniki mierzalne lub niemierzalne. W praktyce edukacyjnej, jak i metodologii orzekania o powodzeniu lub niepowodzeniu, obie te opcje (ilościowa i jakościowa) powinny być uwzględniane integralnie, jak twierdzi S. Palka.

W tej integralności szkoła przestaje być „faktorem ryzyka”, a staje się środowiskiem przyjaznym, ochraniającym indywidualność, podmiotowość ucznia, uwzględniającym jego talent, tempo, temperament, jak podkreśla L. M. Stevens⁴⁶, a także H. Gardner, wymieniając 7 rodzajów inteligencji, stosownie do których winien być profilowany proces kształcenia⁴⁷.

Takie podejście hermeneutyczno – fenomenologiczne do problemu niepowodzeń szkolnych zmienia ich kwalifikację definicyjną. Znamienne w tym kontekście jest refleksja R. L. Hopkinsa, który uważa, że „z fenomenologiczno – eksperymentalnej perspektywy, odpad szkolny nie jest niepowodzeniem w nauce, ale dobrowolnym wyborem uczniów, którym nie odpowiada program szkoły, oderwany od życia ich lokalnego środowiska”⁴⁸.

Humanizacja dydaktyki prowadzić może do pojawienia się nowych kategorii, wzbogacających zakres powodzeń i niepowodzeń edukacyjnych.

⁴⁵ Ibidem, s. 16.

⁴⁶ L. M. Stevens, *Zu einem anderen Verständnis von Leistung in der Schule*. [w:] S. Protz, *Europa als Bildungsgemeinschaft*, Jena 1997.

⁴⁷ H. Gardner, *Multiple Intelligences*, New York 1993.

⁴⁸ R. L. Hopkins, *Narrative Schooling*, Columbia University, New York 1994, s. 51-52.

Wyeksponowania wymagają wartości, stanowiące transcendentálną triadę, takie jak: prawda, dobro, piękno. Ich szczególną rolę w edukacji podkreślają m.in.: K. Denek⁴⁹, A. M. de Tchorzewski, którego zdaniem do edukacyjnego świata wartości przynależy 10 kategorii: prawość, wierność, tolerancja, sprawiedliwość, ale także krytycyzm, racjonalność, poznawcza docieklivość, otwartość i uczciwość, innowacyjność⁵⁰.

W tym kontekście rodzą się pytania: jak zdefiniować efektywność edukacyjną, przyjmując priorytet wartości w procesie kształcenia? Na ile można mówić o powodzeniu lub niepowodzeniu wobec konieczności humanizacji całego procesu kształcenia i eksponowania wartości?

Mozaika przedstawionych możliwości snucia refleksji wokół niepowodzeń w edukacyjnym dialogu wskazuje na złożoność problematyki, a także prowadzi do spostrzeżenia, że zawsze mówimy tylko o jakimś fragmencie problemu. Jednocześnie ta wielorakość interpretacji wskazuje na niemożliwość jednoznacznego zdefiniowania niepowodzeń szkolnych, co potwierdza konkluzję, że bez względu na to, jaki punkt odniesienia przyjmiemy dla orzekania o powodzeniach lub niepowodzeniach, będzie to tylko subiektywna, fragmentaryczna ocena zjawiska.

Z tej racji w teorii i praktyce edukacyjnej uwzględnione muszą być przynajmniej dwa aspekty poczynań edukacyjnych, dotyczące poruszonych kwestii:

- 1) dokonane musi być staranne wyselekcjonowanie, czego niepowodzenia dotyczą
- 2) i po wtóre, w jakiej mierze dostrzeżone niedomagania mogą być kompensowane przez inne usytuowanie uczącego się, np. w sferze wartości, ustawiczności kształcenia, samokształtowania (jeżeli przyjmiemy, że samokształcenie to proces toczący się przez całe życie, to w kontekście tego kontinuum mniej można mówić o niepowodzeniach, a bardziej o spowalnianiu lub przyspieszaniu procesu kształcenia).

Jednocześnie tak szeroko zarysowana różnorodność rozumienia niepowodzeń, skłania do kontynuowania dialogu w celu dokładniejszego precyzowania niektórych kategorii pojęciowych, ale i przyjęcia bardziej ogólnego poglądu, sprzyjającego kreowaniu nowoczesnej oferty edukacyjnej.

⁴⁹ Między innymi K. Denek, K. Przyszczypkowski, R. Ubański-Korż, *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań – Toruń 2001.

⁵⁰ A. Tchorzewski, *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, A. Tchorzewski, Kraków 1999.