

Anna Karpińska

## O polach badawczych z pogranicza niepowodzeń szkolnych

**Niepowodzenia szkolne** są ważnym poznawczo i praktycznie zjawiskiem dydaktycznym i choć badano je wielokrotnie, wskazując ich przyczyny, fazy i środki zaradcze, nadal należą do istotnych **problemów badawczych dydaktyki ogólnej**.

Chociaż niepowodzeniom nie nadano w Polsce oficjalnie rangi „pedagogicznego problemu numer jeden”, jak to się stało na świecie na początku lat 70. za sprawą UNESCO, które zaliczyło straty szkolne do głównych edukacyjnych problemów<sup>1</sup>, zaś ostatnio kwalifikując go do rzędu pilnych priorytetów w strategii rozwoju oświaty do roku 2010<sup>2</sup>, to jednak **badano je intensywnie i systematycznie**. Pragnę podkreślić doniosłość badań nad niepowodzeniami uczniów w nauce szkolnej, a także zaakcentować fakt, że bez minimalizacji niepowodzeń nie uda się podwyższyć efektywności nauczania oraz wyrównać szans edukacyjnych dzieci i młodzieży.

W środowisku naukowym, które reprezentuję (Zakład Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu w Białymstoku), od ponad 20 lat monitorujemy niepowodzenia szkolne. Przedmiotem dobrze udokumentowanej naukowej eksploracji czynimy następujące obszary<sup>3</sup>: zasięg niepowodzeń, ich przyczyny, skutki, zapobieganie niepowodzeniom szkolnym, niepowodzenia w opinii społecznej, implikacje przemian edukacyjnych dla tytułowego problemu.

---

<sup>1</sup> L. Pauli, A. Brimer, *Les deperditions scolaires, un probleme mondiale*, UNESCO 1971.

<sup>2</sup> Commission des Communautés Europeennes, Communication de la Commission, „Education&Formation”: l’urgence des reformes pour reussir la strategie de Lisbonne, Bruxelles 11.11.2003, COM (2003) 685.

<sup>3</sup> O obszarach tych piszę szerzej [w:] A. Karpińska, *Niepowodzenia szkolne – kierunki naukowej eksploracji*, [w:] W. Skotnyj, M. Zymomrya (red.), *Ukraina – Polska. Monolog – Dialog Kultur. Studia z dziejów najbliższego sąsiedztwa*, z. 4, t. 1, Kirowohrad – Drohobycz – Koszalin 2004, s. 227–239.

Mając na względzie fakt, że na kształt niepowodzeń wpływa bardzo wiele czynników, a ich usytuowanie w teorii i praktyce pedagogicznej uwarunkowane jest funkcjonowaniem szeroko rozumianego systemu oświatowego, oddziaływań instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych, komponentów ludzkich i materialnych, warto przyjrzeć się niektórym „**polom badawczym**” z **pogranicza niepowodzeń szkolnych**, gdyż one w naszym przekonaniu, wzbogacają przedmiot badań w interesującym nas temacie i wytyczają nowy horyzont poszukiwań badawczych, stwarzają szansę wyjścia poza dotychczasowy kanon problemów.

Prezentowany artykuł dotyczy:

1. Minimalizacji sytuacji trudnych w środowisku szkolnym.
2. Łagodzenia następstw niepowodzeń szkolnych.
3. Edukacji bez mechanizmów barierotwórczych.
4. Przywrócenia szkole jej prymarnego sensu.
5. Edukacji przyjaznej uczniowi.

## 1. O minimalizacji sytuacji trudnych w środowisku szkolnym

Doświadczanie niepowodzeń szkolnych, zwłaszcza gdy taki stan utrzymuje się przez dłuższy czas, prowadzi do kumulowania się sytuacji trudnych. Za cechę wyróżniającą sytuację trudną w psychologii uważa się każdy czynnik (lub szereg czynników) powodujący przeciążenie systemu regulacji, wskutek czego zostaje zaburzona wewnętrzna równowaga organizmu. Tadeusz Tomaszewski wyróżnia 5 rodzajów sytuacji trudnych: 1) sytuacja **deprywacji** – kiedy działający podmiot jest pozbawiony czegoś, co jest potrzebne do jego normalnego życia lub funkcjonowania; nie są zaspokojone jego podstawowe potrzeby; 2) sytuacja **przeciążenia** – gdy trudność zadania jest na granicy możliwości podmiotu, jego sił fizycznych, psychicznych lub wytrzymałości nerwowej; 3) sytuacja **utrudnienia** – kiedy możliwości wykonania zadania zmniejszają się na skutek nieobecności elementów potrzebnych lub pojawienia się elementów zbędnych – braki, przeszkody fizyczne, wewnętrzne bariery, naciski, ostre nakazy i zakazy, presja czasu; 4) sytuacja **konfliktowa** – gdy człowiek znajduje się w polu działania przeciwnych sił; 5) sytuacja **zagrożenia** – kiedy wzrasta prawdopodobieństwo utraty lub obniżenia poziomu jakiejś cenionej przez człowieka wartości<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> T. Tomaszewski, *Główne idee współczesnej psychologii*, Warszawa 1998.

Przejawy i źródła tych sytuacji można znaleźć w środowisku szkolnym<sup>5</sup>. Ze szczególną siłą uzewnętrzniają się one w biografii szkolnej uczniów z niepowodzeniami w nauce, naznaczając ją traumą i lękiem. Należy starać się, by uczeń doświadczał w szkole jak najmniej sytuacji trudnych; okazać mu pomoc i wsparcie w tych trudnościach, które już stały się jego udziałem. Wtedy jest szansa, że dziecko będzie identyfikować się ze szkołą, znajdować w niej swoje miejsce. Tymczasem A. Maciarz wskazuje następujące wypaczenia w funkcjonowaniu szkoły, które mogą być przyczyną sytuacji trudnych: 1) kultywowanie w społeczności uczniów **rywalizacyjnego indywidualizmu**, co uniemożliwia rozwój pozytywnych uczuć grupowych, antagonizuje dzieci; 2) koncentracja nauczycieli na formalnym wymiarze **wymagań programowych**, a nie na potrzebach, możliwościach i zainteresowaniach uczniów; 3) tak duże nastawienie na **wymuszanie** u uczniów **osiągnięć**, że niemożliwa staje się w niej realizacja wszelkich humanistycznych celów wychowania<sup>6</sup>.

Szczególnym rodzajem sytuacji trudnych są przeżywane przez ucznia lęki, które niezdiagnozowane, czasem bagatelizowane mogą przybrać postać groźnej fobii, niekoniecznie szkolnej<sup>7</sup>. Złe wyniki w nauce, niechęć do pracy w grupie, lęk przed odpowiadaniem przy tablicy, bardzo często mogą wynikać właśnie z tego, że dziecko cierpi na jakąś fobię. Fobia może całkowicie wyłączyć jednostkę z normalnego funkcjonowania w społeczeństwie albo też bardzo je utrudnić. Zdarza się też, że pojawia się jedynie w konkretnych sytuacjach. Jest to nie tylko irracjonalny lęk przed czymś, ale i przeświadczenie o konieczności unikania tego. Wystąpienie fobii łączy się z wywołującym silne, negatywne emocje zdarzeniem bądź ciągiem zjawisk. Przyczyn fobii jest bardzo wiele<sup>8</sup>. Jedną z najczęstszych jest jednak zła sytuacja rodzinna, niewłaściwa postawa rodzicielska oraz postępowanie wychowawcze. Odkrycie przyczyny lęku stwarza szansę na poprawę wyników w nauce. Dlatego niezwykle cenne jest wczesne zauważenie problemu przez nauczycieli, którzy w szkole obserwują dziecko w codziennych sytuacjach.

<sup>5</sup> J. Maciejewska, *Szkola – środowisko trudne*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 3.

<sup>6</sup> A. Maciarz, *Dziecko niepełnosprawne: podręczny słownik terminów*, Zielona Góra 1996.

<sup>7</sup> Socjofobia – fobia społeczna; agorafobia – lęk przed tłumem, przestrzenią; cynofobia – lęk przed psami; klaustrofobia – lęk przed ciasnym, zamkniętym pomieszczeniem; ajchmofobia – lęk przed narzędziami medycznymi, strzykawkami; mysofobia – lęk przed zabrudzeniem się; brontofobia – lęk przed burzą; scotofobia – lęk przed ciemnością; hematofobia – lęk przed krwią; antropofobia – lęk przed ludźmi; androfobia – lęk przed mężczyznami.

<sup>8</sup> E. Sawaciuk, *Cała rozmałość fobii*, „Gazeta Szkolna” 2006, nr 42–43, s. 30.

Dostrzeżenie przez pedagoga problemu pozwala określić przyczynę, np. niepowodzeń szkolnych.

## 2. O łagodzeniu następstw niepowodzeń szkolnych

By szkoła nie była źródłem negatywnych przeżyć, depresji, czynów suicydalnych.

Tymczasem dla uczniów z niższymi możliwościami intelektualnymi, powolnych, łatwo ulegających zmęczeniu, borykających się z problemami fizycznymi (np. cukrzyca, nadciśnieniem, otyłością, niedowidzeniem) lub psychicznymi (np. deficytem uwagi, nadrucliwością, tikami, jękaniem, moczeniem mimowolnym) pobyt w szkole wiąże się niejednokrotnie z traumatycznymi przeżyciami. Ci uczniowie nie mają łatwo. Czują się mniej wartościowi, często są izolowani, pomijani, traktowani protekcyjnie lub z nadmiernym pobłażaniem, wyśmiewani przez rówieśników. Rzadziej są w stanie sprostać wymaganiom programowym. Dostają niższe noty, co jeszcze bardziej pogarsza ich samoocenę. Utrwała się w nich negatywny obraz samego siebie. Czują się przegrani. Gdy stan ten trwa przewlekłe, może dojść do utrwalenia się u młodzieży w trudnym okresie adolescencji poczucia bezradności i rezygnacji z jakichkolwiek starań, bo „i tak się nie uda nic zrobić”. Stąd już tylko krok do depresji i najgorszego jej następstwa – myśli i czynów samobójczych. Depresja jako choroba występuje u około 5 do 10 procent młodzieży. W ostatnim dziesięcioleciu w Polsce liczba samobójstw wśród młodzieży wzrosła o 30 procent<sup>9</sup>. Zastanówmy się, co może zrobić nauczyciel, żeby rozpoznać ucznia z depresją, jak mu pomóc, a przede wszystkim, jak sprawić, by zminimalizować udział problemów szkolnych (niepowodzeń w nauce, powtarzania klasy, niesprawiedliwych ocen) wśród czynników ryzyka. Bardzo wielu uczniów nie jest w stanie realizować szkolnych programów nauczania, przewidzianych przepisami oświatowymi. Znajdują się oni w tak poważnym kryzysie, że bardziej niż nauki potrzebują resocjalizacji lub terapii. Prezes fundacji młodzieżowej „Świat na tak”, Joanna Fabisiak, ostrzega: „W naszym kraju dzieje się coś niedobrego, o czym świadczy gwałtowny wzrost liczby samobójstw popełnianych przez coraz młodszych ludzi, niekiedy nawet przez dzieci. W tej smutnej statystyce zajmujemy drugie miejsce w Europie po Węgrzech”<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Cyt. za: A. Gmitrowicz, *Depresja i samobójstwa młodzieży. Co zrobić, zanim będzie za późno*, „Psychologia w Szkole” 2004, nr 4, s. 3–12.

<sup>10</sup> Cyt. za: E. Jurkiewicz, *Od nowa uczymy się, jak postępować*, cz. 1, „Gazeta Szkolna” 2006, nr 8, s. 5.

Ze statystyk i badań empirycznych wynika, że problemy szkolne, obok szeroko rozumianej patologii środowiska rodzinnego, są głównym źródłem zachowań samobójczych u młodocianych<sup>11</sup>. Wymieniane są jako wielce prawdopodobna etiologia czynów suicydalnych i eksponowane w charakterystyce nastolatków jako jedna z grup podwyższonego ryzyka samobójczego<sup>12</sup>. Niepowodzenia szkolne w dużym stopniu kształtują skłonności samobójcze i odnotowywane są jako główne powody podjęcia decyzji o przedwczesnej śmierci<sup>13</sup>. Czy to niewystarczający argument uzasadniający rangę problemu i konieczność uczynienia zeń swoistego edukacyjnego preferendum, wobec którego nie może przejść obojętnie żaden pedagog?<sup>14</sup>

### 3. O edukacji bez mechanizmów barierotwórczych

Mechanizmy te mają swoje źródła w psychice uczniów i nauczycieli lub są oparte na ich relacjach interpersonalnych. W procesie edukacji szkolnej występuje wiele czynników wpływających w sposób negatywny na osobowość i zachowanie uczniów<sup>15</sup>. Do ważniejszych mechanizmów, które tworzą lub powodują nasilenie istniejących barier psychicznych, należy **przewaga wzmocnień negatywnych nad pozytywnymi w procesie nauczania**. Powoduje ona powstawanie u uczniów motywacji negatywnej. Tymczasem, jak dowodzą badania dotyczące roli nagród (wzmocnień pozytywnych) i kar (wzmocnień negatywnych), czynnikiem znacznie intensywniej mobilizującym do nauki są właśnie nagrody. Odnoszą one skutek u wszystkich

<sup>11</sup> Por. m.in.: K. Rosa, *Problemy samobójcze. Charakterystyka socjologiczna*, Łódź 1996, s. 133.

<sup>12</sup> Według WHO oraz w uzupełnieniu M. Wolfersdorfa grupy podwyższonego ryzyka samobójczego tworzą: 1) ludzie chorzy psychicznie (depresyjni, uzależnieni, schizofrenicy, neurotycy), 2) ludzie z wcześniejszą samobójczością, 3) ludzie starsi, osamotnieni (z chronicznymi chorobami, ograniczoną sprawnością, po owdowieniu), 4) **młodzi dorośli, nastolatki** (z kryzysem rozwojowym, kryzysem w relacjach międzyludzkich, z problemami narkotykowymi z **problemami rodzinnymi, szkolnymi**), 5) ludzie w sytuacjach traumatycznych i kryzysach związanych ze zmianami życiowymi (kryzys w relacji partnerskiej, strata partnera, utrata społecznej, kulturowej, politycznej przestrzeni życiowej, kryzysy identyfikacyjne, chroniczne bezrobocie, kryminalność, wypadki samochodowe), 6) ludzie z bolesnymi, chronicznymi, ograniczającymi, okaleczającymi chorobami fizycznymi. Por. M. Wolfersdorf, *Samobójczość* (wersja polska), „Münchener Medizinische Wochenschrift” 1998, nr 12, s. 36–37.

<sup>13</sup> Por. m.in.: A. Chwist, *Autodestrukcja wśród dzieci*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 81, s. 28; L. M. Błaszczak, *Ryzyko zamachów samobójczych u dzieci z rodzin alkoholowych*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 2, s. 35.

<sup>14</sup> S. Kawula, *Samobójstwa. Co może zrobić pedagog?*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 2.

<sup>15</sup> E. Jurkiewicz, *Bariera, które szkodzą rozwojowi uczniów*, „Gazeta Szkolna” 2006, nr 5, s. 6.

uczniów. Natomiast wzmocnienia negatywne okazują się skuteczne jedynie u uczniów o silnym typie układu nerwowego, o większych właściwościach przystosowawczych. Uczniowie doznający niepowodzeń szkolnych nie należą do „herosów emocjonalnych”. Nic więc dziwnego, że kary zastosowane w stosunku do nich obniżają jedynie ich aktywność i wyniki w nauce oraz dezorganizują ich zachowanie. Zatem indywidualizacja procesu kształcenia to także indywidualizacja systemu kar i nagród, ich dopasowanie do oddziaływań pedagogicznych, do charakteru i aspiracji uczniów.

Innym mechanizmem barierotwórczym jest **dominująca, autorytarna rola nauczyciela w procesie kształcenia**. Skutkiem negatywnej postawy względem uczniów są nie tylko słabe wyniki nauczania, lecz także wiele niekorzystnych zmian w osobowości wychowanków. Nauczyciele wykazują się wielką niecierpliwością w postępowaniu z uczniami, nie dają im szansy wykorzystania w pełni ich możliwości. Stale porównują uczniów, zachęcając ich do współzawodnictwa. Mają tendencję do pomijania i niedostrzegania uczniów słabych, co dodatkowo obniża ich aktywność umysłową i uniemożliwia podjęcie próby wyjścia poza rolę „słabego ucznia”<sup>16</sup>. Reakcją na represyjny i autorytarny system szkolny jest podświadome stosowanie przez uczniów obronnych technik osobowości, np. wypieranie niechcianych treści, „opancerzanie uczuć”, unikanie (sytuacji stresujących lub krytyki).

Wymienione mechanizmy barierotwórcze mogą być utrwalane w praktyce szkolnej za pomocą **czynników związanych z metodami i technikami pracy dydaktycznej na lekcji i organizacją tego procesu**<sup>17</sup>. I tak, demotywująco na uczniów działa nastawienie nauczyciela na podkreślanie lub wyolbrzymianie porażki (złej oceny).

„Głównym celem polskiego nauczyciela – twierdzi W. Osiatyński<sup>18</sup> – jest przyłapanie ucznia na niewiedzy i ukaranie go. Natomiast amerykański czy angielski ma znaleźć to, co uczeń wie, by pochwalić go i podnieść jego poczucie wartości”<sup>19</sup>.

Niewłaściwe wykorzystanie oceny szkolnej przez nauczyciela może być powodem obniżenia poczucia wartości i przyczyniać się do nasilania innych barier psychologicznych. Bowiem ocena szkolna jest miarą osią-

<sup>16</sup> Ibidem, s. 7.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>18</sup> Wiktor Osiatyński – pisarz i wykładowca, prawnik, konstytucjonalista, dr socjologii, dr hab. prawa, członek Komitetu Nauk Politycznych PAN, profesor Uniwersytetu Środkowoeuropejskiego w Budapeszcie.

<sup>19</sup> *Ich Marzec* – rozmowa Beaty Igielskiej z profesorem Wiktorem Osiatyńskim, „Głos Nauczycielski” 2006, nr 25-26, s. 5.

gnięć szkolnych uczniów, ale równocześnie jest też miarą ich sukcesów bądź niepowodzeń w nauce. Osiągane wyniki istotnie wpływają na samopoczucie ucznia. Uczniowie doznający niepowodzeń, popadają znacznie częściej w stan frustracji, szczególnie, gdy ocena jest odbierana jako niesprawiedliwa. Brak aprobaty oraz obawa przed niepowodzeniami i negatywną oceną w szkole są silnymi stresorami, sprzyjają powstawaniu zaburzeń emocjonalnych oraz zaburzeń w sferze osobowości, odzwierciedlają się zwłaszcza w obniżeniu samooceny i aspiracji ucznia oraz w pogorszeniu jego relacji interpersonalnych z rówieśnikami. Oceny w swym zamyśle mają pełnić dwoistą rolę: gratyfikacji, czyli wzmocnienia pozytywnego bądź kary oraz mają też stanowić informację zwrotną o wynikach działania. Często nie da się połączyć wymogu gratyfikacji z obiektywną informacją o jakości wykonania zadania. Na przykład, uczeń mało zdolny, odrabia lekcję, pisze referat, ale jest on wątpliwej jakości. Jeśli nauczyciel postawi dwójkę (informując o jakości), jakie to wzmocnienie pozytywne? Uczeń prawdopodobnie następnym razem ściągnie od zdolniejszego kolegi albo nie odrobi pracy domowej. Wielu pedagogów zastanawia się, czy można zorganizować i z powodzeniem poprowadzić naukę w szkole, w której nie obowiązywałyby stopnie?<sup>20</sup>

Nauczyciel traktujący ocenę jako system kar, bardzo często odpowiedzialny jest za niepowodzenia ucznia. Błędy w ocenianiu potęgujące ów proces to: uniemożliwienie poprawienia oceny (przestrzeżenie limitu przewidzianego odpytywania może spowodować wycofanie się z uczenia i spadek motywacji do podnoszenia swoich umiejętności), ograniczenia czasowe (uczniowie mają za mało czasu na odpowiedź; niedokończenie zadania może wynikać z wolniejszego tempa pracy ucznia), nacisk na negatywy w komentarzu do oceny (nadmierne wypunktowanie, czego uczeń nie wie, nie umie), własne niepowodzenia i lęki lub niezrealizowane ambicje, cechy indywidualne oceniającego, etykietowanie uczniów<sup>21</sup>.

Owo „etykietowanie”, czyli nadmierne posługiwanie się przez nauczycieli stereotypami i schematami w ocenianiu uczniowskich zachowań, wiedzy i możliwości jest niezmiernie krzywdzące dla nich. Przypisana uczniowi „etykieta” modyfikuje zachowanie nauczyciela względem wychowanka i w rezultacie wpływa na obniżenie poziomu jego osiągnięć i samooceny. Jeśli dobrzy uczniowie czegoś nie umieją i przy odpowiedzi mają kłopoty,

<sup>20</sup> Z. Gruzzińska, *Krótki kurs motywowania, czyli jak obejść się bez stopni?*, „Gazeta Szkolna” 2005, nr 6, s. 4–5.

<sup>21</sup> E. Kozak, *Zasady oceniania w szkole*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 3, s. 54–61.

nauczyciel traktuje ich ulgowo i nie wpisuje negatywnej oceny. Natomiast uczeń z etykietką „słaby” nie ma szans na łagodniejsze ocenianie.

Koncepcja naznaczenia tłumaczy ponadto poważne dysfunkcje socjalizacyjne, którymi zagrożeni są uczniowie z niepowodzeniami szkolnymi. Ujmuje ona jednostkę z niepowodzeniem szkolnym nie jako jednostkę predestynowaną do tego niepowodzenia, ale jako kogoś kto ma niepowodzenie, gdyż tak został naznaczony. To społeczeństwo bowiem, w którym żyjemy, wyznacza człowiekowi tzw.: „mapę społeczną”, przekazuje „adresy społeczne”, a w konsekwencji i „adres nadawcy”, czyli nadaje człowiekowi imię<sup>22</sup>, przy czym to imię, to znaczenie nadane temu człowiekowi w grupie społecznej.

Nadanie tego imienia odbywa się również w szkole. Naznaczając ucznia „etykietką” niepowodzenia szkolnego uniemożliwiamy mu normalne funkcjonowanie w społecznie akceptowanych w klasie rolach, w normalnej sytuacji dydaktycznej poprzez zakłócenie procesów jego samooceny. Naznaczają kogoś „etykietką”, jej nadawcy (nauczyciele, inni uczniowie) pewni są tego, że się nie mylą, stosując regułę typifikacji, czyli umieszczają jednostkę naznaczoną w określonym typie.

„Dzięki typifikacji jednostki mogą efektywnie ustosunkować się do otaczającego je świata, albowiem nie są zmuszone do analizowania każdego niuansu i konkretnej charakterystyki ich sytuacji. Ponadto typifikacja ułatwia wejście w świat. Na jej podstawie orzeka się o kimś, że np. przejawia typowe objawy niepowodzenia szkolnego z takiego powodu, z takiej przyczyny”<sup>23</sup>. Jest to szczególnie niebezpieczne dla ucznia doświadczającego niepowodzenia szkolnego, gdyż następuje wdrukowanie go do roli ucznia mającego kłopoty dydaktyczne bądź wychowawcze i uczeń przystosowuje się do tej roli jakby bezwiednie. Ta stygmatyzacja skazuje naznaczonego ucznia na izolację społeczną w klasie. Kiedy w odpowiednim czasie wobec uczniów z niepowodzeniami szkolnymi nie zastosujemy odpowiednich działań terapeutycznych, dojdzie do poważnych dysfunkcji socjalizacyjnych<sup>24</sup>.

„Kariery życiowej nie buduje się na tym, czego się nie wie, ale na tym, co się wie”<sup>25</sup>. Tymczasem oceniając, najczęściej zwraca się uwagę na to, co

<sup>22</sup> A. Klientowski, *Analiza wybranych założeń koncepcji rozumienia społecznego w perspektywie psychologii i socjologii fenomenologicznej*, Bydgoszcz 1989, s. 3.

<sup>23</sup> J. H. Tuner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1989, s. 475.

<sup>24</sup> M. Lelkowska, *Sytuacja uczniów doświadczających niepowodzeń szkolnych*, [w:] J. Jakóbowski (red.), *Optymalizacja sytuacji szkolnej uczniów*, Bydgoszcz 2000, s. 272–273.

<sup>25</sup> K. Stróżyński, *Szkoła na krótkiej smyczy czyli pomysł na nową podstawę programową*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 6, s. 8.

uczeń wie i czego nie wie z wymienionego wykazu. Mniej obchodzi nauczyciela, co uczeń wie spoza wymagań edukacyjnych. Zatem w istocie o ocenie ucznia decyduje, ile nie wie z rzeczy wymaganych, a nie to, jaka jest całość jego użytecznej wiedzy.

Znajomość mechanizmów barierotwórczych może okazać się bardzo pomocna w budowaniu lepszego systemu szkolnego, w którym szkoła stanie się miejscem przyjaznym dla uczniów, uruchamiającym wiele mechanizmów stymulujących ich rozwój intelektualny i osobowościowy.

#### 4. Przywrócić szkole jej prymarny sens

Nawiązując do starogreckiego słowa „schole” – to miejsce spokoju, wolności, odpoczynku, tajemniczego uroku, oddania się czynnościom wzbogacającym, sprawiającym radość. Czyż nie taka powinna być szkoła marzeń; czyż nie taka powinna być szkoła w „realu”? – jak powiedzieliby jej uczniowie. Marzy nam się, by dziecko nie czuło się zagubione we wrogim świecie szkolnym; by nie było tak, jak pisał A. Ferriere: „I zgodnie ze wskazówkami diabła stworzono szkołę. Dziecko lubi przyrodę: umieszczono więc je w zamkniętych salach. Dziecko lubi wiedzieć, że jego działalność służy czemuś: zrobiono tak, żeby jego aktywność nie miała żadnego celu. Lubi się ruszać: zmuszono je do bezruchu. Lubi oglądanie i posługiwanie się różnymi przedmiotami: nauczono je obcować z ideami. Lubi pracować rękami: pozwolono mu pracować tylko mózgiem. Lubi mówić: skazano je na milczenie. Pragnęłoby rozumować: kazano mu uczyć się na pamięć. Chciałoby poszukiwać wiedzy: podano mu ją gotową. Pragnie odczuwać zapał: wymyślono kary”<sup>26</sup>.

Szkoła, jaka wyłania się z socjologicznych badań<sup>27</sup>, to miejsce, w którym funkcjonują dwa światy – uczniów i nauczycieli.

W tęsknotach pedagogów wyczytać można chęć powrotu do modelu paternalistycznego, uczniom marzy się szkoła partnerska, demokratyczna i otwarta.

<sup>26</sup> Cyt. za: C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Wrocław 1976, s. 211.

<sup>27</sup> Por. m.in.: M. Kowalski, M. Jasiński, *Prawa ucznia w szkole – raport z badań*; badania prof. M. Zahorskiej.

## 5. Niech dobro ucznia będzie najwyższym prawem

Tak można by za K. Stróżyńskim na użytek oświaty strawestować rzymską maksymę: *Sallus discipulorum summa lex tibi est*<sup>28</sup>. Zabiegamy o edukację przyjazną uczniowi, nastawioną na poznanie i rozwój „mocnych” stron osobowości dziecka, umożliwiającą uczącym się osiągnięcie edukacyjnych sukcesów<sup>29</sup>.

Dążność do edukacyjnego sukcesu bardzo mocno zaakcentowana została w znanym raporcie angielskim z 1993 roku: UCZYĆ SIĘ, ABY OSIĄGNAĆ SUKCES<sup>30</sup>, a także przez D. P. Bakera i T. Smitha, którzy w 1997 roku ekspozowali 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* *tion*); przekształcenie edukacji w dziedzinę opartą na dowodach (*evidence-based education*), poprzez polepszenie jakości badań edukacyjnych; wprowadzenie doskonałego zarządzania edukacją (*management excellence*)<sup>31</sup>. Z punktu widzenia tytułowych niepowodzeń szkolnych, szczególnie interesujące w amerykańskim programie jest wspieranie osiągnięć uczniów oraz likwidowanie luk edukacyjnych.

Szkoła przyjazna uczniowi to miejsce, w którym uczniowie czują się jak u siebie, o którym wiedzą nie z oficjalnych deklaracji, lecz z codziennej praktyki, że została zorganizowana dla nich, że są w niej podmiotem troski, a nie przedmiotem manipulacji. Tymczasem – jak pisze K. Denek – „Uczeń często bywa traktowany nie jak osoba, lecz postrzegany jest w roli członka zbiorowości klasowej lub szkolnej. (...) Mistrzostwo nauczycieli wyraża się

<sup>28</sup> K. Stróżyński, *Szkoła na krótkiej smyczy czyli pomysł na nową podstawę programową*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 6, s. 11.

<sup>29</sup> Por. m.in.: T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1995; A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000; K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń – Leszno 2005.

<sup>30</sup> *Learning to Succeed. Report of The National Commission on Education*, London 1993.

<sup>31</sup> M. Sielatycki, *Edukacja, co proponują inni*, „Gazeta Szkolna” 2005, nr 16, s. 12.

między innymi w tym, że umieją oni dostrzegać indywidualnych uczniów w grupie. Nadmierne uprzedmiotowienie ucznia powoduje deformacje w jego osobowości”<sup>32</sup>.

„Robotnik to ktoś, kto pracuje rękoma; rzemieślnik, to ktoś, kto pracuje rękoma i umysłem; artysta, to ktoś, kto pracuje rękoma, umysłem i wyobraźnią, a dopiero ktoś, kto pracuje rękoma, umysłem, wyobraźnią i sercem jest **nauczycielem!**”<sup>33</sup>.

Szkole potrzebni są nauczyciele, którzy mają u dzieci autorytet i serce nie tylko do prymusów.

Pierwszą zasadą edukacji jest okazywanie człowiekowi szacunku, motywowanie do działania i wspieranie jego rozwoju<sup>34</sup>, 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.

<sup>32</sup> K. Denek, *Wewnętrzne i zewnętrzne ocenianie*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2002, nr 4–5, s. 4.

<sup>33</sup> Cyt. za: A. Krzewińska, *Nauczyciel jak ratownik wodny*, „Gazeta Szkolna” 2006, nr 19-20, s. 31.

<sup>34</sup> Por. m.in.: Z. Lorkiewicz, *Prezentacja Dolnośląskiego Systemu Wspierania Uzdolnień. Materiały z konferencji w Krzyżowej „Wspieranie uzdolnień – edukacją przyszłości”*, Wrocław 2004.