

Anna Karpińska

Niepowodzenia szkolne – pedagogicznym wyzwaniem dla współczesności

Dlaczego warto, a nawet trzeba wciąż zajmować się problemem niepowodzeń szkolnych, jako zjawiskiem trwale związanym z działalnością szkoły, a także wielu innych instytucji realizujących w procesie kształcenia zadania poznawcze, opiekuńcze, wychowawcze, kulturotwórcze? Jakie racje uzasadniają potrzebę ustawicznego badania i permanentnego rozszerzania obszarów naukowej eksploatacji problemu, który ma przecież swoją długą historię i bogatą literaturę przedmiotu? Powodów naukowej predylekcji, czyli szczególnego upodobania, zamiłowania, skłonności do wieloaspektowego analizowania tytułowego zagadnienia można upatrywać w wielu okolicznościach.

Jedną z nich są utrzymujące się, a nawet wciąż wzrastające rozmiary niepowodzeń szkolnych, które w megaskali, tj. w skali międzynarodowych porównań osiągnięć oświatowych, można zilustrować liczbą 130 mln dzieci nie uczęszczających do szkoły i ponad 100 mln odpadających ze szkoły, jak wynika z raportu J. Delorsa¹. Niepokojące są stwierdzenia, iż odpad szkolny nie jest sprawą przeszłości, jest wciąż aktualny i traktowany jako „edukacyjna niezdolność”², urastająca w niektórych systemach oświatowych do „największego problemu”³.

Ten powód, rzec by można, natury materialnej, implikuje kolejną okoliczność, a mianowicie – aktualność zagadnienia i ważność problemu, co prowokuje do przywołania kilku cezur czasowych. Otóż na początku lat 70. straty szkolne (tak bowiem w literaturze angielskojęzycznej określa się niepowodzenia szkolne), zaliczone zostały przez UNESCO do głównych światowych problemów⁴. W połowie lat 90., edukacyjne gremia Wspólnoty Europejskiej uznały

¹ J. Delors, *Learning The Treasure Within. Report to UNESCO*, Paris 1996, p. 23.

² Por. m.in.: M. Fine, *Framing Dropouts*, New York 1991; S. Dorn, *Creating the Dropout. An Institutional and Social history of School failure*, Westport, CT 1996.

³ Np. największym problemem belgijskiej oświaty jest najwyższy w Unii Europejskiej procent odpadu i odsiewu szkolnego na szczeblu szkoły podstawowej; por.: A. Wojciechowska, *Znad Mozy*, „Głos Nauczycielski” 2004, nr 50, s. 8-9.

⁴ L. Pauli, A. Brimer, *Les deperditions scolaires, un probleme mondiale*, UNESCO 1971.

walkę z tym problemem za swoiste „pedagogiczne wyzwanie dla jednoczącej się Europy”⁵. Pod koniec XX wieku dzięki Internetowi, na którego stronach prezes Stowarzyszenia Amerykańskich Nauczycieli – Sandy Feldman, zamieściła swoją wypowiedź, świat obiegrała informacja, że cały miniony wiek był przykładem podejmowania różnych prób i działań na rzecz minimalizacji niepowodzeń, lecz żadne z tych rozwiązań, zarówno restrykcyjnych, jak drugoroczność i liberalnych – w postaci promocji społecznej czyli automatycznej, klas przejściowych, szkół letnich – nie zdało egzaminu. Zatem walka z niepowodzeniami szkolnymi we wszystkich systemach edukacyjnych pozostaje wciąż aktualnym wyzwaniem. Oto jesteśmy w wieku XXI i w Unii Europejskiej. Ważność tytułowego problemu potęguje fakt, że w krajach „starej Unii” niepowodzeń doświadcza 18,8% młodych ludzi w wieku 18-24 lat. Jest to wprawdzie grupa wiekowa nie podlegająca 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%⁶, 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 roku⁷. Unia traktuje zatem walkę z niepowodzeniami jako jeden ze swoich priorytetów. Tymczasem kolejny raport Rady Europejskiej z lat 2006/2007⁸ podkreśla problem niewyeliminowania nadal zjawiska przedwczesnego opuszczania szkoły. Bowiem chociaż jest wiele przykładów szkół w Europie, które odniosły sukces, widoczne są również oznaki, że więcej pracy należy włożyć w poprawienie umiejętności czytania i pisania 15-latków, zmniejszenia liczby uczniów, którzy przedwczesnie opuszczają szkołę oraz poprawienia wskaźnika uczniów kończących szkołę średnią. Obecnie 1/5 nastolatków poniżej 15 roku życia osiąga jedynie najniższy poziom biegłości w czytaniu. Prawie 15% osób między 18 a 24 rokiem życia

⁵ *La lutte contre l'echec scolaire: un defi pour la construction europeene*, EURIDICE, Bruxelles – Luxembourg 1994.

⁶ Jest to jeden z pięciu celów uzgodnionych przez Ministrów Edukacji UE w maju 2003 roku, wyrażonych w liczbach, jakie należy osiągnąć do 2010 roku.

⁷ 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 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 Europeennes, Communication de la Commission, „Education&Formation”: l'urgence des reformes pour reussir la strategie de Lisbonne*, Bruxelles 11.11.2003, COM (2003) 685.

⁸ http://ec.europa.eu/employment_social/employment_strategy/employ_en.htm [12.05.2008].

Zdigitalizowano i udostępniono w ramach projektu pn.

Rozbudowa otwartych zasobów naukowych Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku – kontynuacja, dofinansowanego z programu „Społeczna odpowiedzialność nauki” Ministra Edukacji i Nauki na podstawie umowy BIBL/SP/0040/2023/01

opuszcza szkołę przedwcześnie. Jedynie 77% 22-latków legitymuje się wykształceniem średnim drugiego stopnia⁹. Przedwczesne kończenie edukacji jest problemem w wielu państwach członkowskich. Postęp w kierunku osiągnięcia celu Unii, jakim jest zmniejszenie odsetka osób przedwcześnie porzucających szkołę do nie więcej niż 10% do roku 2010 jest powolny. Komisja Europejska naciska więc na wzmocnienie wysiłków w tym kierunku¹⁰.

Wypada także podkreślić **stałość i naturalność niepowodzeń**. Ta racja brzmi dosyć przewrotnie. Choć niepowodzenia są naturalnym składnikiem naszych doświadczeń i zjawiskiem w pewnym sensie nieuniknionym, można i trzeba je ograniczyć i zminimalizować ze względu na ich pejoratywny charakter. Przyzwolenie na peremptoryczność niepowodzeń oznaczałoby porażkę edukacyjną.

Kolejny powód – dotyczy **względności niepowodzeń**. Już J. Pieter pisał, iż „nie ma wyraźnych granic między powodzeniem a niepowodzeniem. Są to niejako dwa bieguny, między którymi zachodzi wiele form pośrednich¹¹; 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 odwrotnie¹²”. Zatem, to, co dla jednego ucznia jest sukcesem i wielkim osiągnięciem, dla drugiego jest niepowodzeniem.

Względność niepowodzeń wynika też z definicji W. Kojsa, w myśl której „niepowodzenia szkolne – to pewna kategoria negatywnie ocenianych – z jakiegoś punktu widzenia – skutków działań edukacyjnych związanych ze szkołą¹³. Użycie określenia „z jakiegoś punktu widzenia” – świadczy o względności niepowodzeń. Ten sam skutek może być różnie oceniany.

Niepowodzenia szkolne należą od lat do **istotnych problemów badawczych dydaktyki ogólnej**, z racji jej zainteresowań różnymi aspektami efektywności kształcenia¹⁴.

W gestii tej nauki leży poszukiwanie optymalnych sposobów minimalizowania niepowodzeń, zarówno na drodze tworzenia teoretycznych uzasadnień, jak i wypracowywania praktycznych działań.

Wielostronne i złożone **uwarunkowania procesu kształcenia (dydaktyki) w XXI wieku** (nowoczesne technologie, humanizacja działań edukacyjnych,

⁹ *Postęp w kierunku celów lizbońskich w edukacji i szkoleniu*, „SEC” 2006, nr 639.

¹⁰ *Konkluzje Prezydencji, Rada Europejska*, Bruksela 2006, s. 38.

¹¹ J. Pieter, *Słownik Psychologiczny*, Wrocław 1963.

¹² J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966, s. 166.

¹³ W. Kojs, *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych*, [w:] *Niepowodzenia szkolne*, J. Łysek (red.), Kraków 1998, s. 16.

¹⁴ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń – Leszno 2005, s. 195.

paralelność, permanentność) skłaniają do bardziej gruntownego przeanalizowania problemu niepowodzeń szkolnych w tych kontekstach oraz podjęcia próby reinterpretacji tego pojęcia, które nie może określać wyłącznie niepowodzeń ucznia, gdyż coraz częściej są to niepowodzenia szkoły jako systemu (niepowodzenia edukacyjne)¹⁵.

Bardzo ważnym powodem „renesansu” badań nad niepowodzeniami są **przemiany cywilizacyjne** i wynikające z nich tendencje edukacyjne związane m.in. ze **zmianą ogólnej filozofii edukacyjnej** i kształtowaniem modelu edukacji przyjaznej uczniowi, nastawionej na poznanie i rozwój „mocnych” stron osobowości dziecka, umożliwiającej uczącym się osiągnięcie edukacyjnych sukcesów¹⁶. Przy czym chodzi nie tylko o sukces w opanowaniu wiadomości i umiejętności oferowanych przez program szkolny, ale głównie osiągnięcia w rozwoju osobowości dziecka, 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 OSIĄGNĄĆ SUKCES**¹⁷, a także przez D.P. Bakera i T. Smitha, którzy w 1997 roku, pełny sukces kształcenia w szkole elementarnej i średniej, zapowiadali jako jeden z trendów w USA w XXI wieku.

Pedagogika sukcesu kłóci się z niepowodzeniami. By osiągnąć sukces trzeba zwalczyć niepowodzenia, nie dopuścić, by przejęły one kontrolę nad uczniowskimi emocjami i działaniami. Trzeba zauważyć i docenić dobre strony uczniów: ich zdolności, zainteresowania, pozytywne cechy charakteru, gdyż – jak mawiał Albert Camus – „bardziej pomaga się człowiekowi, okazując mu jego pozytywny obraz niż wykazując nieustanne błędy”. Nauczyciele często nie zdają sobie sprawy, jak znaczącą rolę odgrywają w tworzeniu poczucia własnej wartości swoich podopiecznych i że tym samym wspólnie budują fundamenty pozytywnych emocji w życiu młodego człowieka. Aktywne słuchanie, zaniechanie niszczących słów (rezonans etykietyki typu: „leser”, „nieuk” można odczuwać w głębi duszy i ciała przez całe życie) na rzecz słów-lamp, które świecą i grzeją – to elementarne akty, które służą budowaniu szacunku dziecka dla siebie i innych i nie ranią miłości własnej. Nauczyciele rzadko stosują „czarodziejskie różdżki” oceniania kształtującego typu docenienie, sądząc, że łatwo ucznia „przechwalić”¹⁸. „Wolimy – pisze

¹⁵ Por. m.in.: A. Karpińska, *Niepowodzenia szkolne jako kategoria edukacyjnego dialogu*, [w:] *Edukacja w dialogu i reformie*, A. Karpińska (red.), Białystok 2002, s. 140-154; idem, *Wielowymiarowość niepowodzeń szkolnych*, „Edukacja Otwarta” 2002, nr 1/2, s. 151-158; idem, *Dialog w obszarze problematyki niepowodzeń dydaktycznych*, [w:] *Oblicza dialogu*, A. Cudowska (red.), Białystok 2008, s. 97-114.

¹⁶ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1995.

¹⁷ *Learning to Succeed. Report of The National Commission on Education*, London 1993.

¹⁸ D. Sterna, *Magiczne różdżki nauczyciela*, „Gazeta Szkolna” 2008, nr 21-21, s. 13.

D. Sterna – stosować różgi: postawię ci jedynekę, to się zaczniesz uczyć¹⁹. Tymczasem wielu autorów podkreśla wagę doceniania dobrych stron ucznia w zapobieganiu ewentualnym niepowodzeniom¹⁹. „Młodzież łatwiej uwierzy tym doradcom, którzy widzą możliwość korzystnej zmiany i dostrzegają walory w każdym, nawet pełnym wad, w jakiejś mierze zdefektowanym człowieku”²⁰.

Zmiana myślenia o filozofii procesu kształcenia wiąże się z koniecznością przesunięcia akcentów w nauczaniu z eksponowania wiedzy, zwłaszcza encyklopedycznej, dzielącej świat na niezależne porcje wiadomości, na rzecz kształtowania umiejętności rozumienia świata i siebie. W zasadzie, dość jednomyślnie uznaje się, że w **zestawie umiejętności** powinny się znaleźć:

- umiejętność myślenia, myślenia kreatywnego, myślenia w działaniu (myślenia historycznego, myślenia w kategoriach procesów i systemów, myślenia o konsekwencjach, myślenia w różnych konwencjach...), jak i umiejętność poszukiwania i znajdowania informacji, oceny, weryfikacji, wykorzystania, odróżniania źródeł informacji, umiejętność samodzielnego uczenia się i autoewaluacji (samooceny);
- umiejętność integracji wiedzy i osiągnięcia kompetencji, składających się z różnych umiejętności, pochodzących z rozmaitych doświadczeń osobistych i grupowych;
- umiejętność współpracy ze wszystkimi podmiotami zaangażowanymi w dane działanie (umiejętność przyjmowania ról, kształtowanie odpowiedzialności za zespołowe wyniki pracy);
- umiejętność sprawnego porozumiewania się ze sobą i innymi²¹.

Uczeń, który opanował takie umiejętności, wydaje się dobrze przygotowany do samodzielnego życia: wie, rozumie, potrafi. Zadaniem dobrego nauczyciela jest uczyć tak, aby uczeń sam się zaczął uczyć, zaś zadaniem dobrej szkoły jest wspieranie kariery edukacyjnej każdego ucznia.

Kolejny powód – to głęboka dyferencjacja procesu kształcenia, która skłania do szczególnego zainteresowania się uczniami doznającymi niepowodzeń szkolnych.

Zadaniem szkoły jest stworzenie oferty edukacyjnej dla wszystkich, dla różnych grup uczniów: i substandardowych, i ponadstandardowych²² (pod względem uzdolnień, motywacji), czyli silniejsze niż kiedykolwiek różnicowanie wymagań i indywidualizowanie pracy z uczniami. Wspomniana dyferencjacja procesu kształcenia staje się potrzebą i szansą minimalizacji niepowodzeń szkolnych. Stąd otoczenie zainteresowaniem, troską i zindywidualizowaną pomocą

¹⁹ Por. m.in.: B. Wójcik, *Emocje twojego ucznia*, „Psychologia w szkole” 2004, nr 4, s. 13-18.

²⁰ M. Szymański, *Pochwała optymizmu*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 7, s. 3.

²¹ M. Taraszkiewicz, *Dobra szkoła opłaca się wszystkim*, „Gazeta Szkolna” 2007, nr 41-42, s. 22-23.

²² K. Stróżyński, *Nowe potrzeby edukacyjne na IV etapie kształcenia*, „Otwarta Szkoła” 2002, nr 4.

uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi urasta do rangi priorytetów edukacyjnych. Mam tu na myśli zarówno tych szczególnie uzdolnionych, jak i tych z niepowodzeniami szkolnymi, a wśród nich dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksja, dysgrafia, dysortografia)²³, jak również podmioty specjalnej troski, a więc dzieci o różnym stopniu upośledzenia i niepełnosprawności. Po to, by uczniowie ci mogli odnieść sukces edukacyjny, należy otoczyć ich, ich rodziców i nauczycieli pomocą psychologiczno-pedagogiczną, zadbać o możliwie efektywne sposoby zapobiegania niepowodzeniom w nauce, rozbudować formy pomocy korekcyjno-kompensacyjnej i terapeutycznej, rozwijać profilaktykę ukierunkowaną na wczesne rozpoznanie prawdopodobnych przyczyn niepowodzenia szkolnego: o charakterze środowiskowym, biopsychicznym i pedagogicznym.

Wśród priorytetów zgłoszonych w „Raporcie o kapitale intelektualnym Polski”²⁴ podkreślono m.in. potrzebę rozwijania talentów uczniów i zapewnienia każdemu dziecku indywidualnego rozwoju. Kończą się czasy masowego kształcenia wszystkich dzieci według programu. Potrzebna jest indywidualizacja tak, aby każdy uczeń miał możliwość poszerzania swoich zdolności i zainteresowań.

Szkoła powinna równoważyć funkcje egalitarne (wyrównywanie szans) z elitarnymi, rozumianymi jako rozwój talentów każdego dziecka. Szkoła musi być dostosowana do potrzeb każdego ucznia. Trzeba znać i umiejętnie stosować diagnozę indywidualnych stylów uczenia się, rodzajów inteligencji, specjalnych potrzeb edukacyjnych²⁵.

Warto w tym miejscu nawiązać do „edukacji drugiego dna” czyli „edukacji głębszego poziomu”, która staje się naczelnym imperatywem teorii i praktyki pedagogicznej w koncepcji ponowoczesności Zygmunta Baumana. Tym „dnem” czy „poziomem” edukacji winno być wydobywanie na światło dzienne – z głębszych pokładów psychiki i osobowości ludzi kształconych – a następnie rozwijanie i praktyczne „uzdatnianie” potencjalnych ich uzdolnień, osobistej inwencji, zmysłu twórczego i sprawnościowej kreatywności, a także mentalnych i osobowych „różnic” i odrębności²⁶.

Owo poszanowanie i akceptacja indywidualności każdego ucznia stwarza znakomity kontekst dla wielostronnego analizowania tytułowego problemu.

²³ Statystyki na całym świecie podają wskaźnik 15-20% występowania dysharmonii rozwojowych na tle normy intelektualnej (ich skutkiem są specyficzne trudności w uczeniu się) wśród populacji szkolnej, cyt. za: J. Jastrząb, *Świadomość dysleksji – psychoedukacja społeczeństwa*, „Wychowanie na co dzień” 2004, nr 4-5, s. 17.

²⁴ *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, Warszawa 2008.

²⁵ I. Dzieżgowska, *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, „Gazeta Szkolna” 2008, nr 23-24, s. 14-15 lub www.monitor.edu.pl

²⁶ Z. Bauman, *Razem – osobno*, przekł. T. Kunz, Kraków 2003, s. 120.

Istotną okolicznością skłaniającą do podejmowania problemu niepowodzeń szkolnych jest akcentowana w ostatnich latach wizja nowego modelu procesu kształcenia zgodnego z wymaganiami społeczeństwa informacyjnego, modelu lansującego zwrot ku edukacji kreatywnej, prospektywnej i innowacyjnej, ceniącej samodzielność, aktywność, twórczość, podmiotowość.

W dobie cywilizacji informacyjnej²⁷, określanej też mianem społeczeństwa sieciowego, planetarnego lub wiedzy, bo właśnie wiedza jest najważniejszą siłą napędową jego rozwoju²⁸, sukcesy i niepowodzenia edukacyjne nabierają szczególnego wymiaru. Skoro wiedza w XXI wieku staje się „bogactwem strategicznym”²⁹, to jej brak, tak symptomatyczny dla niepowodzeń w uczeniu się, świadczy o swoistym ubóstwie intelektualnym. Jednocześnie, skoro futurologi twierdzą, że zasób wiedzy ludzkiej podwaja się co 6 lat z wyraźną tendencją do skracania tego okresu, a tempo jej dewaluacji w dekadzie kończącej XX wiek wynosiło 3 lata, zaś w minionym wieku nagromadzono więcej wiedzy niż w ciągu całej historii ludzkości³⁰, to pojawia się pytanie o zakres i wymowę powodzeń i niepowodzeń edukacyjnych, w sytuacji, kiedy nawet najlepsze programy nauczania nie są adekwatne do życia w okresie gwałtownej zmiany, gdyż – jak żartobliwie twierdzi M. Kleiber – „społeczeństwo wiedzy to wspólna zdolność do budowania dzisiaj przesłanek służących jutro tworzeniu nowej wiedzy, nowych produktów, nowych usług, których wczoraj nawet sobie nie wyobrażaliśmy, a które pojutrze już mogą być przestarzałe”³¹. Dziś, w społeczeństwie informacyjnym, znakiem wiedzy jest to, czego czytać nie trzeba. W zalewie informacji, w czasach, kiedy co roku publikuje się 80 tys. nowych książek, codziennie powstaje co najmniej jeden portal internetowy, a na rynku ukazuje się ponad 150 tys. tytułów czasopism, posiadanie tej wiedzy – czego czytać nie trzeba – jest prawdziwą sztuką, a jej zdobycie warunkuje naszą pozycję w społeczeństwie wiedzy³². Podobne refleksje związane z pojęciem niepowodzeń szkolnych, ich zakresem treściowym, nasuwają się w kontekście niektórych zadań dla edukacji wynikających z Naisbitowskich megatrendów charakteryzujących tę cywilizację³³.

²⁷ J. Naisbitt, *Megatrendy*, przeł. P. Kwiatkowski, Poznań 1997

²⁸ A. i H. Toffler, *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, przekł. J. Łoziński, Poznań 1996

²⁹ R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999, s. 11.

³⁰ Ibidem, s. 13

³¹ Cyt. za: J. Jakubczyk, *Wymarzona strategia?*, „Forum Akademickie” 2004, nr 11, s. 42.

³² *Edukacja na odległość. Nowe technologie w informacji i bibliotekarstwie*, M. Kocójowa (red.), Kraków 2003

³³ Szerzej na ten temat piszę w: A. Karpińska, *W kręgu powodzeń i niepowodzeń edukacyjnych – „kręgi” inspirowane refleksją i namysłem pedagogicznym Jubilata*, [w:] *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski (red.), Poznań 2003, s. 60-61

Konieczność pogłębionej refleksji nad niepowodzeniami szkolnymi wynika też z **zagrożeń i złożoności współczesnego świata**, który „to świat na zewnątrz szkoły stał się zupełnie różny od świata, do którego szkoły (...) przygotowywały swoich wychowanków”³⁴. Obserwowane „napięcia cywilizacyjne” generują różne postaci niepowodzeń. Powszechnie zauważa się niepowodzenia systemu edukacyjnego w realizacji nie tylko funkcji dydaktycznej, ale także (a może przede wszystkim) funkcji opiekuńczej i wychowawczej. O klęsce – również w pewnym sensie edukacyjnej – świadczą fakty: „na każde 100 z ok. 2 miliardów dzieci żyjących na świecie, 40 nie jest zarejestrowanych, czyli formalnie nie istnieje; 30 zmagają się z głodem prowadzącym do śmierci; 26 nie jest zaszczepionych i umiera np. na odrę; 16 nigdy nie pójdzie do szkoły”³⁵. Na całym świecie znajduje się 100-140 milionów dzieci ulicy. Z liczby tej około 20 milionów żyje non stop na ulicy, samotnie bez rodziny. W Południowej Ameryce znajduje się 40 milionów dzieci ulicy, w Azji 25, w Afryce 10, we Wschodniej i Zachodniej Europie około 25. Około 90% dzieci ulicy ze Środkowej Ameryki węża kleje. Wyzyskiwanych w pracy jest 120 milionów dzieci. W Brazylii ponad 1000 dzieci umiera każdego roku (4 na jeden dzień). Co trzecie dziecko umiera przed osiemnastym rokiem życia. W Indiach 18 milionów dzieci żyje lub pracuje na ulicy. Obecnie 600 milionów ludzi żyje w slamsach wielkich światowych aglomeracji miejskich, 74% to dzieci i młodzież poniżej dwudziestego czwartego roku życia. Szacuje się, że do 2020 roku na świecie będzie 800 milionów dzieci ulicy³⁶.

Czym innym, jak nie niepowodzeniem określić wstrząsające wyniki badań, wskazujące, iż ponad 90% warszawskich gimnazjalistów pije alkohol, starsi uczniowie niemal wszyscy; co trzeci uczeń stołecznego gimnazjum pali marihuanę, w szkołach ponadgimnazjalnych z „blantami” obcuje co drugi³⁷. Najczęstszą używką wśród uczniów tak samo jak i u dorosłych, jest alkohol. Do okazjonalnego picia przyznają się niemal wszyscy uczniowie. Upija się co piąty piętnastolatek i co trzeci siedemnastolatek. Do próbowania narkotyków przyznaje się co trzeci siedemnastolatek (28%). 35% osiemnastolatków pali papierosy³⁸.

³⁴ Z. Bauman, *Razem – osobno*, op. cit., s. 116.

³⁵ Dane przedstawione przez Ewę Falkowską z UNICEF na konferencji „Polska dla dzieci”, która odbyła się 19 listopada 2004 roku w MENiS z okazji 15-lecia Konwencji o prawach dziecka; cyt. za: B. Igielska, *Dajecie okropne przykłady*, „Głos Nauczycielski” 2004, nr 50, s. 2.

³⁶ *KABS study for Street Children in Karach*, Pakistan Voluntary and Nutrition Association (PAVHNA), June 2004; *Children at Risk*, UNICEF, United Nation, New York 1998.

³⁷ 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” 2004, 28 stycznia.

³⁸ W ramach Europejskiego Programu Badań Ankiety w Szkołach – ESPAD badaniami w 2007 roku objęto młodzież urodzoną w 1987 i 1985 roku (trzecie klasy gimnazjów i drugie klasy szkół ponadgimnazjalnych).

Z DIAGNOZY SZKOLNEJ 2008 wynika, że papierosy pali 14% czternastolatków i 25% szesnastolatków; a 70% palących trzynasto- i szesnastolatków wypala niemal 60 papierosów tygodniowo. Ponadto 38% trzynastolatków przyznaje, że w ciągu 12 ostatnich miesięcy piło alkohol, a 43% chłopców i 16% dziewczynek w tym wieku podaje, że przeszło już inicjację seksualną (w wieku szesnastu lat te wskaźniki wzrastają odpowiednio do 67 i 40%)³⁹.

Niepowodzenia szkoły są wypadkową dysfunkcjonalności rodziny i patologii społecznych. Aż 52 tysiące dzieci żyje w Polsce bez przynajmniej jednego z rodziców, bo mama lub tata wyjechali do pracy za granicą; 8 tysięcy dzieci jest całkowicie pozbawionych ich opieki, bo wyjechali oboje. Najwięcej „eurosierot”⁴⁰ żyje w województwie zachodniopomorskim, świętokrzyskim i dolnośląskim.

Spółczeństwo polskie początku XXI wieku niemal we wszystkich dziedzinach życia jest społeczeństwem ryzyka, w którym występują m.in. rodziny ryzyka, dotknięte syndromem 3b: bezrobocia, biedy, bezdomności. Obszar ryzyka polskich rodzin sięga 40% gospodarstw domowych⁴¹. W nich dorastają dzieci, najczęściej zaniedbane wychowawczo, które dziedziczą swoistą kulturę biedy i innych wzorców zachowań aberracyjnych. Jak alarmują autorzy „Raportu o kapitale intelektualnym Polski”, nasz kraj ma najwyższy w Europie wskaźnik zagrożenia ubóstwem, aż 26% dzieci i młodzieży poniżej 15 roku życia żyje poniżej progu dochodów gwarantującego zaspokajanie potrzeb. Konsekwencją jest nieodpowiednie żywienie, brak opieki zdrowotnej, obniżenie poziomu inteligencji, pozostawienie najmłodszych poza edukacją przedszkolną⁴².

Pośród dzieci w wieku 14 lat co piąte żyje w rodzinach ubogich⁴³. Jak im pomóc, jak je wyrwać z „zamkniętego kręgu”? Tym bardziej że konsekwencje wychowawcze i edukacyjne ubóstwa są symptomatyczne. Rzutują negatywnie na sytuację szkolną i osiągnięcia w nauce, stając się zarzewiem niepowodzeń szkolnych. Im lepiej wykształceni rodzice, bardziej przedsiębiorczy, aktywni w życiu społecznym, tym lepsze osiągnięcia szkolne ich dziecka – wynika z najnowszego raportu przygotowanego na zlecenie MENiS⁴⁴. Badania w nim zawarte wskazują, że gorzej na egzaminach wypadły dzieci osób bezrobotnych czy z wykształceniem podstawowym lub zawodowym. Tymczasem, zdaniem Cz. Banacha, „szkoła nie jest i nie będzie lekiem na wszystko. Obserwujemy słabości szkoły

³⁹ *Diagnoza szkolna 2008*, pod kierunkiem prof. Janusza Czapińskiego.

⁴⁰ O problemie tym pisze m. in. Z. Węgierski.

⁴¹ S. Kawula, *Rodziny ryzyka w Polsce współczesnej*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 3.

⁴² I. Dzieżgowska, *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, „Gazeta Szkolna” 2008, nr 23-24, s. 14-15.

⁴³ J. Auleytner, K. Głębicka, *Polskie kwestie socjalne na przełomie wieków*, Warszawa 2001.

⁴⁴ *Ekonomiczne uwarunkowania wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych w latach 2002-2004. Opracowanie wykonane na zlecenie MENiS, Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania PAN*, P. Śleszyński (red.), Warszawa 2004.

Zdigitalizowano i udostępniono w ramach projektu pn.
Rozbudowa otwartych zasobów naukowych Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku – kontynuacja,
dofinansowanego z programu „Społeczna odpowiedzialność nauki” Ministra Edukacji i Nauki
na podstawie umowy BIBL/SP/0040/2023/01

np. w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych i życiowych, i walki z niepowodzeniami szkolnymi, które wiążą się głównie ze stanem polityki społecznej i gospodarczej⁴⁵. Wobec wyzwań XXI wieku, narastających patologii i zagrożeń problem niepowodzeń szkolnych i ochrony tych, którzy są na nie szczególnie narażeni nabiera kapitalnego znaczenia.

Myszę, że warto zasygnalizować jeszcze inny powód szczególnego upodobania do podjętego tematu, o tyle ważny, iż dotyczący funkcjonowania uczelni wyższych i nas w roli nauczycieli akademickich **studentów z dysfunkcjami społecznymi**. Otóż w latach 80. pojawiły się w szkole podstawowej, a następnie upowszechniły zjawiska dysleksji, dysgrafii, dyskalkulii, nieco później ADHD. Uczniom wykazującym te dysfunkcje wydawano dokumenty zwalniające ich od obowiązku poprawnego czytania, pisania, liczenia i kulturalnego zachowania. Nasilenie tych zjawisk jest miarą niepowodzenia systemu edukacji szkolnej. Lekarze alarmują, że dzieje się coś bardzo złego: nasza młodzież zaczyna zapadać na jakieś dziwne, nowoczesne choroby cywilizacyjne. W prasie pedagogicznej pisze się już o nowej modzie⁴⁶ lub epidemii tzw. zespołu nadpobudliwości psychoruchowej (w regionie łódzkim, gdzie takie zachowania dotyczą około 5% uczniów szkół podstawowych i gimnazjów, czyli 12 tysięcy), dysleksji⁴⁷ (w regionie śląskim, gdzie liczba „zakażonych” wzrasta lawinowo – przeciętnie o jedną trzecią każdego roku), depresji (która jest „trendy”, bo pokazuje głębię wnętrza człowieka, a w Krakowie, gdzie nasila się w szkołach średnich, pięknie nawiązuje do młodopolskiej tradycji)⁴⁸, a ostatnio „głuchoty”, która ogarnia właśnie uczniów trzecich klas gimnazjalnych, zgłaszających się gremialnie do laryngologów po odpowiednie zaświadczenia, na wieść, że będą musieli przystąpić do egzaminu z języka obcego, polegającego m.in. na wysłuchaniu nagrania, a następnie napisaniu jego streszczenia i udzieleniu odpowiedzi na pytania (*listening*). Rozpoczęła się też moda na dysortografię. Niemal każde dziecko, które robiło błędy, miało szansę otrzymać opinię z poradni (jeśli nie o dysortografię czy dysleksji, to przynajmniej o ich ryzyku). Często nieważne było, czy ono oraz jego rodzice podejmują jakiegokolwiek próby pracy w kierunku poprawy tego stanu. Dzieci nie ćwiczyły, nie wypełniały odpowiednich, zadanych przez nauczyciela ćwiczeń.

⁴⁵ Cz. Banach, *Kultura pedagogiczna i wychowawcza szkoły*, „Wychowanie na co dzień” 2004, nr 7-8, s. 11.

⁴⁶ T. Słowikowska, *Moda na ADHD?*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 2, s. 23.

⁴⁷ W niektórych regionach polski odsetek dzieci ze zdiagnozowaną dysleksją rozwojową przekroczył 32% populacji. W dużych miastach odsetek ten nierzadko przekracza 20%. Praktyka pokazuje, że w Polsce mamy do czynienia albo z niekompetencją diagnozujących, albo z niespotykaną na skalę światową epidemią dysleksji. Opinie o dysleksji traktuje się jak aparat ortodontyczny na zębach – dowód troski rodziców o dziecko. Por.: A. Pawlak, *Mamy epidemię dyslektyczną?*, „Nowa Szkoła” 2007, nr 10, s. 8-15.

⁴⁸ R. Teyszerski, *Młodzież mamy zdolną, choć chorowitą*, „Gazeta Szkolna” 2005, nr 3 (253), s. 3.

Zdigitalizowano i udostępniono w ramach projektu pn.

Rozbudowa otwartych zasobów naukowych Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku – kontynuacja, dofinansowanego z programu „Społeczna odpowiedzialność nauki” Ministra Edukacji i Nauki na podstawie umowy BIBL/SP/0040/2023/01

Często nawet zwyczajnie nie znały zasad ortograficznych. Najważniejsze, że miały orzeczenie, które dawało im konkretne przywileje podczas sprawdzianów, prac pisemnych, egzaminów.

Obecnie zjawisko to dotarło do wyższych uczelni, wyznaczając model nowego studenta, a w konsekwencji magistra z dysfunkcjami społecznymi⁴⁹, którego promowanie budzi pewne dylematy. Czy umiejętność poprawnej pisowni nie powinna być jednym z wyznaczników przyjęcia na studia pedagogiczne? Czy nauczycielowi wolno robić błędy ortograficzne? Czy można wybaczyć taką słabość humaniście i (może przede wszystkim) nauczycielowi nauczania początkowego? Czy dyslektyk może zostać nauczycielem?⁵⁰. Tymczasem wśród kandydatów na pedagogiczne studia zaoczne dominują osoby z pokolenia dwudziestolatków, nieodnoszące sukcesów szkolnych, o trudnych i powikłanych ścieżkach edukacyjnych, prowadzących przez szkoły podstawowe, zawodowe, wieczorowe technika i licea zawodowe do licencjatów szkół niepaństwowych. Uniwersytety są szturmowane przez znaczną liczbę młodzieży o niskich kompetencjach do studiowania, o słabym poziomie alfabetyzacji⁵¹. Z przerażeniem obserwujemy obniżenie poziomu przygotowania młodzieży do samodzielnych studiów. Ten stan rzeczy nie wynika z faktu, że szkoły uczą coraz gorzej (przeczą temu wyniki testu PISA dla 15-latków z roku 2000 i 2003, z porównania których wynika, że polska szkoła po reformie z 1999 roku uczy nieporównanie lepiej; Polska poprawiła swój wynik najbardziej ze wszystkich 40 badanych krajów). Na studia idzie obecnie ponad 50% 19-latków (plasujemy się na drugim, po Finlandii, miejscu w Europie – co niestety zupełnie nie przekłada się na poziom kształcenia studentów), a w latach 80. szło tylko 10%. Stąd też trafiają tam młodzi ludzie, którzy kiedyś nawet nie marzyliby o studiach wyższych. Oto przykłady, z jaką minimalną punktacją przyjęto w 2007 roku najsłabszego studenta: Uniwersytet Szczeciński – ekonomia: 7,2%, zarządzanie: 11,0%; Politechnika Wroclawska – budownictwo: 8,18%; Politechnika Łódzka – europeistyka: 20,43%. W tym kontekście J. Zawadowska zapytuje, „czy to oznacza, że naszymi przedstawicielami w europejskich instytucjach będą półanalfabeci? A nasz inżynier budownictwa będzie się nadawać tylko do podawania cegły, bo wstępując na uczelnię na 100 możliwych punktów uzyskał 8?”⁵².

Jakość kształcenia zwłaszcza na poziomie ponadgimnazjalnym przekłada się na jakość kształcenia w uczelniach wyższych. Zbigniew Marciniak – wicemini-

⁴⁹ Z. Rykiel, *Nauczyciele akademicy i studenci nieakademicy*, „Forum Akademickie” 2004, nr 7-8, s. 50

⁵⁰ M. Sarwińska, *Nie każdy błąd jest wielbłądem*, „Gazeta Szkolna” 2005, nr 3 (253), s. 4.

⁵¹ M. Lewartowska-Zychowicz, *Masowy student – elitarny uniwersytet*, „Forum Akademickie” 2004, nr 7-8, s. 36.

⁵² J. Zawadowska, *Kiepsko na uczelniach? Przytożycy szkole!*, „Gazeta Szkolna” 2008, nr 14, s. 4.

ster edukacji narodowej, dostrzega powszechne narzekania. „Wyższe uczelnie załamują ręce, że kandydaci na studia nie są tacy, jak dziesięć lat temu”⁵³. Jednocześnie statystyki pokazują, że bardzo wzrosły w Polsce aspiracje edukacyjne. Prawie każdy młody Polak marzy dzisiaj o zdobyciu studiów wyższych. Przed laty po szkole podstawowej 50% młodzieży szło do szkół zawodowych, a 50% do szkół kończących się maturą, z czego część wybierała studia. Mieliśmy w Polsce 400 tysięcy studentów. Dzisiaj ponad 80% idzie do szkół kończących się maturą, niecałe 20% do zawodówek. Spośród maturzystów prawie wszyscy chcą studiować. Studentów dziś mamy prawie 2 miliony, czyli 5 razy więcej. Jeśli w przeciętnych liceach, uczy się więcej niż połowa rocznika, to są tam dzieci, które dawniej szły do zawodówek. A programy w liceach są adresowane do tej zdolniejszej młodzieży. Odpowiedzią na aspiracje młodzieży do wyższego wykształcenia są studia dwustopniowe (licencjat + magisterium)⁵⁴.

W raporcie NAUKA POLSKA (2007), będącym autodiagnozą polskiego środowiska naukowego wskazano m.in. na zatrważająco niski poziom absolwentów szkół średnich, którzy przekraczają bramy uczelni nie dysponując niezbędnym do studiowania kapitałem kulturowym.

Jako nauczyciele akademicy stajemy się więc spadkobiercami niepowodzeń szkolnych, co skłania do bliższego zainteresowania się problemem w sensie dydaktycznym i naukowym.

Przytoczone powody naukowej predylekcji w obszarze niepowodzeń szkolnych charakteryzuje koincydencja, koherencja i komplementarność. Nie wyczerpują one rzecz jasna znacznie szerszego spektrum okoliczności, uzasadniających potrzebę wieloaspektowego, interdyscyplinarnego, procesualnego analizowania problemu niepowodzeń, które – z racji wymienionych w artykule – wciąż pozostają pedagogicznym wyzwaniem dla współczesności.

■

⁵³ *Kwalifikacje i uprawnienia dyrektorów szkół i innych placówek oświatowych*, (sprawozdanie z konferencji), „Nowa Szkoła” 2008, nr 9, s. 18.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 18.