

Anna Karpińska

NIEPOWODZENIA SZKOLNE JAKO KATEGORIA EDUKACYJNEGO DIALOGU

Konieczność pogłębionej refleksji nad pojęciem, istotą i zakresem niepowodzeń szkolnych, jako zjawiskiem trwale związanym 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 i wynikające z nich 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-tych problem strat szkolnych zaliczony został przez UNESCO do głównych dylematów oświaty¹, zaś w połowie lat 90-tych w Raporcie opracowanym z inicjatywy Rady Krajów Wspólnoty Europejskiej², niepowodzenia szkolne określono mianem „pedagogicznego wyzwania dla integrującej się Europy”.

¹ L. Pauli, A. Brimer, *La deperdition scolaire: un probleme mondial*, UNESCO et BIE, Paris-Geneve 1971.

² *La lutte contre l'echec scolaire: un defi pour la construction europeene*, EURIDICE, Bruxelles-Luxemburg 1994.

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** 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 szkolnymi³.

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 inspirowane dywagacje.

T. Hejnicka-Bezwińska w swojej książce: *EDUKACJA. KSZTAŁCENIE. PEDAGOGIKA*⁴, za radą Z. Kwiecińskiego, urządziła „wycieczki”, by wniknąć w fenomen pedagogiki. Stojąc w obliczu złożoności problematyki niepowodzeń, posłużyć się podobną konwencją i przedstawię rozważania wokół niepowodzeń szkolnych jako kategorii edukacyjnego dialogu w kilku odsłonach

W odsłonie pierwszej przedstawię, w moim przekonaniu, najbardziej **reprezentatywne propozycje definiowania niepowodzeń szkolnych**.

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 postępowaniem⁵.

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

⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja. Kształcenie. Pedagogika*, „Impuls”. Kraków 1995.

⁵ Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*. Warszawa. PWN. 1972.

Zdaniem J. Konopnickiego – jest to stan, w którym znalazło się dziecko na skutek niespełnienia wymagań szkoły⁶.

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.

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 wykołajenia”⁷.

Pragnę 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. Kupisiewicza⁸ czy też 4 etapy wyróżnione przez J. Konopnickiego⁹, bądź 2 główne fazy dostrzegane w procesie pojawiania się i utrwalania niepowodzeń przez W. Okonia¹⁰.

⁶ J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, PZWS, Warszawa 1966.

⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1996.

⁸ 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.

⁹ Fazy narastania niepowodzeń w nauce według J. Konopnickiego, to: 1) pierwsze, niedostrzegalne jeszcze przez nikogo braki w wiadomościach ucznia oraz pierwsze symptomy niezadowolonia 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.

¹⁰ W. Okoń dostrzega dwie fazy rozwoju niepowodzeń szkolnych, tj. 1) niepowodzenia ukryte i 2) niepowodzenia jawne. Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, op. cit.

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. Okoń¹¹ a jeszcze inne jako proces, którego wynikiem jest określony stan – np. Z. Wiatrowski¹². 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.

I tu czas na **drugą odsłonę**. 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 referat, tym bardziej, że wątek teleologiczny w powiązaniu z aksjologicznym, jest bardzo mocno akcentowany we współczesnej dydaktyce, o czym świadczą liczne prace K. Denka¹³. 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 niepowodzeń**¹⁴. Jest to istota drugiej odsłony.

Pojęcie niepowodzeń, a właściwie ich zasięg definicyjny, może być rozpatrywany w **4 skalach** (i jest to **treść trzeciej odsłony**), a miano-

¹¹ 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.

¹² 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*, PWN, Warszawa 1975.

¹³ Por. m.in. K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Toruń – Poznań 1994; *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998; *Aksjologiczne aspekty edukacji*, Poznań 1999.

¹⁴ Szerzej o problemie niepowodzeń szkolnych w kontekście zmian w obszarze celów kształcenia piszę: A. Karpińska, *Niepowodzenia szkolne wobec zmian w teleologii edukacyjnej i treściach kształcenia*, [w:] K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja Jutra*, „Menos”, Częstochowa 2001.

wicie – w mega-skali, tzn. w skali międzynarodowych porównań osiągnięć oświatowych. Czym innym, jak nie niepowodzeniem edukacyjnym określić 130 mln dzieci nie uczęszczających do szkoły i ponad 100 mln odpadających ze szkoły, jak czytamy w raporcie J. Delorsa¹⁵. Równie niepokojące są stwierdzenia, że odpad szkolny nie jest sprawą przeszłości, jest wciąż aktualny i traktowany jako „edukacyjna niezdolność”¹⁶. 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 Europejskiej¹⁷. Te przykłady są w moim przekonaniu, wymownym świadectwem niepowodzeń całych systemów edukacyjnych w mega-skali.

Pojęcie niepowodzeń szkolnych może też być rozpatrywane w makro-skali, tzn. w skali kraju. Egzemplifikacją może być ok. 70 tys. uczniów, którzy w naszym kraju tylko w jednym roku szkolnym powtarzali którąś klasę w kształceniu podstawowym (w strukturze szkolnictwa sprzed reformy oświaty)¹⁸.

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

Niepowodzenia mogą mieć różne zakresy treściowe. Ta różnorodność wynika m.in. z „systemowego” rozumienia szkoły. Właśnie to „systemowe” rozumienie szkoły, stanowi istotę czwartej odsłony.

Jeśli szkołę ująć jako system, to zgodnie z sugestią W. Kojsa, 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:

¹⁵ J. Delors, *Learning The Treasure Within*, Report to UNESCO, Paris 1996.

¹⁶ 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.

¹⁷ *La lutte ...* op. cit.

¹⁸ A. Karpińska, *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Trans Humana. Białystok 1999.

- 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,
- pracodawców zatrudniających absolwentów,
- opiniodawców publicznych wpływających na świadomość edukacyjną społeczeństwa¹⁹.

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 biedzie²⁰.

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 edukacyjnych²¹. W tym miejscu można by też przywołać pogląd Z. Kwiecińskiego i jego „dziesięciościan edukacji”, którego procesy składowe na-

¹⁹ W. Kojs, Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych, [w:] J. Lysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*, „Impuls”, Kraków 1998.

²⁰ *The State America's Children Yearbook 1996*, Waszyngton DC, Children's Defense Fund. 1996. Cyt. za Z. Kwieciński, *Tropy-Słady-Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań – Olsztyn 2000, s.414.

²¹ T. Lewowicki, *Niepowodzenia szkolne (typowe ujęcia-uwarunkowania-program pozytywny. czyli pedagogia szkolnego sukcesu)*, [w:] J. Lysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*, op. cit.

rażone są na rozmaite zakłócenia równowagi²². Występują wówczas patologie nadmiaru 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.

Kontrowersje wokół definicji niepowodzeń szkolnych sprowadzają się nie tylko do węższego bądź szerszego ich pojmowania ze względu na zakres treściowy. Dotyczą one również **względności niepowodzeń**, którą przedstawię w **piątej odsłonie**.

J. Pieter pisał, iż „nie ma wyraźnych granic między powodzeniem a niepowodzeniem. Są to niejako dwa bieguny, między którymi zachodzi wiele form pośrednich”²³, 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”²⁴.

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

Względność niepowodzeń wynika z definicji W. Kojsa, w myśl której „niepowodzenia szkolne – to pewna kategoria negatywnie ocenianych – z jakiegoś punktu widzenia – skutków działań edukacyjnych związanych ze szkołą”²⁵.

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 dialogu o edukacji, ujętą w ramy kolejnej, **szóstej odsłony**. 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

²² Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.

²³ J. Pieter, *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1963.

²⁴ J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia ...*, op. cit.

²⁵ W. Kojs, *Wokół pojęcia niepowodzeń ...*, op. cit.

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, zamyślają się, wpatrują w okno lub są uciążliwie gadatliwe. 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 je 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 wyprowadzić 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 nie odnoszące 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 kole-dzy, 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, rozwiązywania 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 kolegium²⁶.

Wyniki badań 10-20% uczniów, którzy nie kończą szkół ponadpodstawowych, wskazują, że są to uczniowie bardzo zdolni²⁷.

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 sukcesu²⁸. 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.

Istota prezentowanej siódmej odsłony zawiera się więc w sformułowaniu „**od niepowodzeń ku pedagogii powodzenia szkolnego**”.

Dążność do sukcesu edukacyjnego bardzo mocno zaakcentowana została w raporcie angielskim z 1993 roku, UCZYĆ SIĘ, ABY OSIĄGNĄĆ SUKCES²⁹, 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 średniej³⁰.

²⁶ P. H. DeLeon, *Why we must attend to minority gifted: A national perspective*, konferencja Johnson Foundation Wingspread, luty 1989, Wisconsin

²⁷ cyt. za: S. Rimm, *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole*, Poznań 2000, s.17.

²⁸ Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, UMK, Toruń 1991.

²⁹ *Learning to Succeed*, Report of The National Commission on Education, London 1993.

³⁰ D. P. Baker, T. Smith, *Three Trends in the Condition of Education in the United States*, Teachers College Record 1997, nr 1.

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, a zarazem istotą **ósmej odsłony**. W kształceniu zgodnie z zasadami NLP, sposób, w jaki nauczyciel przekazuje informacje i sposób, w jaki uczeń je odbiera, muszą być zbieżne. Najlepsze efekty osiągają uczniowie, którzy używają tych samych kanałów sensorycznych (wzrokowego, słuchowego, kinestetycznego lub ich kombinacji) co ich nauczyciele. W przypadku rozbieżności między strategiami nauczania a stylami uczenia się zachodzi duże prawdopodobieństwo wystąpienia trudności w uczeniu się³¹. W szczególnie niekorzystnej sytuacji znajdują się „translatorzy”³² – uczniowie, których naturalna percepcja jest rozwinięta wybitnie jednostronnie i w związku z tym odbierają informacje tylko jednym kanałem. Najczęściej muszą oni tłumaczyć sposób nauczania nauczyciela na swój sposób 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 mózgu³³, która

³¹ 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*, WOM, Katowice 1997.

³² Około 4-6 uczniów w typowej 30-to 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.

³³ J. Michalik-Surówka, *Proces kształcenia kompatybilny do mózgu ucznia*, „Hejnał Oświatowy” 1999, nr 4.

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.

Odsona dziewiąta dotyczy kontrowersji wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych, które rodzą się na tle zainteresowania **różnymi aspektami efektywności kształcenia**, a tym samym różnymi aspektami niepowodzeń szkolnych. 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 (*deperditions scolaires*), uznanymi przez UNESCO za problem światowy. Tym pojęciem obejmuje 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” szansy³⁴.
- 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.
- psychologiczny – wyraża się w niekorzystnych zmianach osobowości jednostki, różnych postaciach zaburzeń wymagających terapii i, jak pisze B. Kaja, „wspomaganie rozwoju”³⁵.
- etyczny – polegający na degradacji ucznia w środowisku rówieśniczym. W tym sensie drugoroczność i odpad jest to określone piętno wryte w mentalności uczniów.

Istotą kolejnej, **dziesiątej odsony** są kontrowersje wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych, które rodzą się na tle **różnych opcji interpretacji efektów edukacyjnych**. Można wymienić 3 charakterystyczne podej-

³⁴ Por. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się – Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wyd. polskiej edycji: WSP TWP, Warszawa 1997.

³⁵ B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, WSP, Bydgoszcz 1997.

ścia 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, testowaniu³⁶. Ujmuje się je wówczas w formie wartości liczbowych, co jest wynikiem mierzenia bądź liczenia. K. Denek nazywa je mierzalnymi wskaźnikami efektywności³⁷.

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.

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 Luc M. Stevens³⁸, a także H. Gardner, wymieniając 7 rodzajów inteligencji, stosownie do których winien być profilowany proces kształcenia³⁹.

³⁶ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999.

³⁷ K. Denek, *Efektywność czynności edukacyjnych...*, op. cit.

³⁸ L. M. Stevens, *Zu einem anderen Verständnis von Leistung in der Schule*, [in:] S. Protz, *Europa als Bildungsgemeinschaft*, Jena 1997.

³⁹ H. Gardner, *Multiple Intelligences*. Harper Collins Publishers, New York 1993.

Takie podejście hermeneutyczno – fenomenologiczne do problemu niepowodzeń szkolnych zmienia ich kwalifikację definicyjną. Znamienią 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”⁴⁰.

Humanizacja dydaktyki prowadzić może do pojawienia się nowych kategorii, wzbogacających zakres powodzeń i niepowodzeń edukacyjnych. Wyeksponowania wymagają wartości, stanowiące transcendentalną triadę, takie jak: prawda, dobro, piękno. Ich szczególną rolę w edukacji podkreślają m.in.: K. Denek⁴¹, A. M. de Tchorzewski, którego zdaniem do edukacyjnego świata wartości przynależy 10 kategorii, m.in.: prawość, wierność, tolerancja, sprawiedliwość, ale także krytycyzm, racjonalność, poznawcza docieklivość, otwartość i uczciwość, innowacyjność⁴².

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?

Zatem istotą przedstawionej **jedenastej odsłony jest humanizacja dydaktyki i jej implikacje dla rozumienia powodzeń, a zwłaszcza niepowodzeń szkolnych.**

Mozaika przedstawionych możliwości snucia refleksji wokół niepowodzeń jako kategorii edukacyjnego 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 przyjmijemy dla orzekania o powodzeniach lub niepowodzeniach, będzie to tylko subiektywna, fragmentaryczna ocena zjawiska.

⁴⁰ R. L. Hopkins. *Narrative Schooling*, Teachers College Press, Columbia University, New York 1994, s. 51-52.

⁴¹ M.in. K. Denek. K. Przyszczypkowski, R. Ubański-Korż, *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Wyd. „edytor”, Poznań-Toruń 2001.

⁴² A. Tchorzewski, Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości, [w:] F. Adamski, A. Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wyd. UJ, Kraków 1999.

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.