

*Grażyna Szyling*

<https://doi.org/10.26881/pwe.2023.57.11>

ORCID: 0000-0002-3987-2450

Uniwersytet Gdański

grazyna.szyling@ug.edu.pl

## **O możliwości zredefiniowania niepowodzeń szkolnych. Rekonstrukcja zmiany myślenia studentek – przyszłych nauczycielek wczesnej edukacji**

### **Summary**

**On the possibility of redefining school failures. Reconstruction of the change in the reasoning of students-future early education teachers**

The aim of the article is to identify the scope of early education students redefining the concept of school failures considered in the contexts of paradigmatic view on didactics and the issue of educating professional teachers. I subject to analysis fragments of students portfolio, which I treat as desk data. For this purpose I employ the method of qualitative analysis of text. The results of the analyses show that the most significant modification concerns inclusion into the area of school failures also students commonly regarded as those „not having learning difficulties”, which extends the definition of this notion with the sense of “being insufficient” and leads to, inter alia, the relativisation of the term “bad grade”. Into the set of temporally remote effects of experiencing school failures the students include predominantly the inability to undertake an independent cognitive search in a situation when the exemplary right answer is not provided. Identifying – as constructivists have done – school failures as the failures of the school, the respondents locate the sources of this phenomenon in the dominance of the traditional model of objectivist school, and in particular – in multiple symptoms of the cult of average grade and thoughtless realisation of the curriculum by teachers. The text also shows the effects of the possibility of educating teachers open to the complexity of Educational reality and ready for a theoretically deep insight into their own school experience.

**Keywords:** school failures, failures of the school, redefining a didactic concept, paradigms of didactics, teacher education, early education students, educational portfolio

**Słowa kluczowe:** niepowodzenia szkolne, niepowodzenia szkoły, redefiniowanie pojęcia dydaktycznego, paradygmaty dydaktyki, kształcenie nauczycieli, studenci wczesnej edukacji, portfolio edukacyjne

Niepowodzenia szkolne są zjawiskiem uznanym za powszechnie występujące. Największe zainteresowanie ich teoretycznym sensem oraz eksplorowaniem związanych z nimi zjawisk przypada w Polsce na czas dominacji w dydaktyce podejść obiektywistycznych (por. Konopnicki 1961; Kupisiewicz 1964, 2004; Karpińska 1999) oraz dyskusji toczonech

z nimi w okresie przełomu paradygmatycznego lat 90. minionego wieku (por. Kojs 1998; Lewowicki 1998; Kwieciński 2002). Zdawać by się mogło, że uwaga poświęcona tym kwestiom słabnie, ustępując miejsca namysłowi nad pojęciami nacechowanymi pozytywnie, z założenia przeciwstawianymi niepowodzeniom szkolnym, takimi jak sukces szkolny (Boryszewska 2008; Neckar-Ilnicka 2010) czy potencjał ucznia (Kochanowska 2017).

Jeśli jednak przyjmiemy, że nieosiągnięcie sukcesu lub niewykorzystanie uczniowskiego potencjału są rodzajem niepowodzenia szkolnego, to malejąca popularność tej ostatniej kategorii okazuje się pozorna. Co więcej – tradycyjne rozumienie niepowodzeń szkolnych, przez Tadeusza Lewowickiego nazwane „swoistym kanonem wiedzy pedagogicznej w tym zakresie” (1998: 35), jest silnie zakorzenione w podręcznikach, poradnikach i potocznych rozważaniach o polskiej edukacji. Owej złudnej jednoznaczności definicyjnej niepowodzeń szkolnych towarzyszy przekonanie o nieuchronności ich występowania (Karpieńska 2015: 20), co prowadzi do uodpornienia tej kategorii na modyfikacje i zamyka ją na zróżnicowane znaczenia, jakie są jej nadawane w odmiennych kontekstach teoretycznych, społecznych i kulturowych. To z kolei wiąże się z jej pojęciowym usztywnieniem i wyjałowieniem, czyli hamuje zmiany w teorii i praktyce dydaktycznej, a także w kształceniu przyszłych nauczycieli (Klus-Stańska 2009; Mieszalski 2018; Gołębiak 2020).

### Przesłanki teoretyczne

Przywołane tropy uzasadniają podjęcie badań nad rozumieniem niepowodzeń szkolnych przez studentki kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Ramy tak określonego przedmiotu badań wyznaczają dwa założenia:

1. Przyjmuję za psychologią społeczną (zob. Wojciszke 2002), że utrwalona w powszechnym odbiorze tradycyjna definicja niepowodzeń szkolnych jest w różnym zakresie internalizowana przez przyszłe nauczycielki w procesie socjalizacji, a w efekcie może współtworzyć trzon ich myślenia o uczeniu się.
2. Odwołując się do koncepcji konstruktywistycznego uczenia się (zob. Klus-Stańska 2018: 131–166), zakładam, że podjęcie przez studentki dialogu z własnymi doświadczeniami i wiedzą osobistą staje się istotnym elementem poszerzającym perspektywę ich myślenia o złożoności realiów uczenia się. Inspiracji do tego namysłu dostarczają zaś poznawane podczas studiów zróżnicowane teorie pedagogiczne oraz wymiana poglądów podczas zajęć i poza nimi (więcej zob. Szyling 2022), co sprzyja również budowaniu nauczycielskiego profesjonalizmu (zob. Gołębiak 2020).

Przesłanki te wyznaczają podstawowe założenia koncepcji badawczej oraz zakres charakterystyki przedmiotu badań. Zgodnie z nimi nie podejmuję się rekonstruowania wszystkich aspektów niepowodzeń szkolnych uwzględnianych w literaturze przedmiotu, lecz skupiam się na przywołaniu znaczeń związanych z tą kategorią w odmiennych podejściach teoretycznych. W tym celu wykorzystuję paradygmatyczne uporządkowanie dydaktyki dokonane przez

Dorotę Klus-Stańską (2018) oraz niesprzeczne z nim „trzy szkoły myślenia” o związku szkoły ze społeczeństwem wyróżnione przez Waltera Feinberga i Jonasa S. Soltisa (2000).

Najbardziej popularna koncepcja niepowodzeń szkolnych powstała na gruncie dydaktyk obiektywistycznych (Klus-Stańska 2018: 59–110) i funkcjonalistycznego postrzegania szkoły (Feinberg, Soltis 2000: 20–31). Rdzeniem definicji formułowanych w ramach tych podejść jest utożsamianie uczniowskich niepowodzeń z rozbieżnościami, jakie występują między ujednoczonymi wymaganiami szkoły (podstawą programową) a niespełniającymi tej normy wynikami uczenia się lub – rzadziej – niezadowolającą postawą ucznia. Są one ujawniane w wyniku nauczycielskiej kontroli lub przejściowo ukryte, bo maskowane różnymi strategiami przetrwania, które dydaktycy obiektywistyczni uznają za możliwe do usunięcia dysfunkcje systemu kształcenia (zob. Szyling 2008). Jednoznacznym potwierdzeniem tak rozumianych trudności w uczeniu się jest ocena niedostateczna, a ich skrajną konsekwencją – drugoroczność (np. Karpińska 1999).

Pedagodzy, którzy akceptują funkcjonalistyczną rolę szkoły, wskazują trzy grupy źródeł niepowodzeń szkolnych: społeczno-ekonomiczne, psychologiczne i pedagogiczne. Dwie pierwsze obejmują tylko właściwości ucznia, zwłaszcza jego motywację do uczenia się, poziom inteligencji i/lub rodzaj dysfunkcji poznawczych oraz niekorzystne dla osiągania celów szkolnych warunki społeczno-kulturowe najbliższego środowiska. Z kolei pedagogiczne źródła niepowodzeń szkolnych najczęściej są lokowane w niezadowolającej jakości pracy nauczyciela (Kupisiewicz 1964; Pólturzycki 1999).

Co znamienne, dostrzegane przez Jana Konopnickiego (1961) negatywne oddziaływanie sztywnych programów, które krępują elastyczność nauczania i uczenia się, zdaje się być niedoceniane w analizach zjawiska prowadzonych przez dydaktyków obiektywistycznych. Uznają oni bowiem, że wystarczającym argumentem, który legitymizuje normatywny charakter wymagań stawianych uczniom, jest ich adekwatność do istniejących programów zgodnych z celami edukacyjnymi uznawanymi za ważne społecznie (Okoń 1965: 233–236; Kupisiewicz 2004). Takie rozumienie normy i jej roli w kształceniu ma sprzyjać – jak twierdzą funkcjoniści – przygotowaniu uczniów przez szkołę do efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie (Feinberg, Soltis 2000: 23). Przyjmuje się przy tym, że jednostka, która spełni postawione przed nią wymagania, może się spodziewać nagrody stosownej do zasług mierzonych wynikami uczenia się, zgodnie z zasadami merytokratycznej sprawiedliwości (zob. Melosik 2003). W takim kontekście rośnie znaczenie społeczne egzaminów zewnętrznych, które dostarczają ujednoczonych kryteriów porównywania uczniów między sobą. Selekcyjny wydźwięk tej koncepcji mają łagodzić uprawnione wyjątki od powszechnie obowiązującej normy, które obejmują różne grupy uczniów, np. o formalnie zdiagnozowanych specyficznych potrzebach edukacyjnych ujmowanych w kategoriach deficytu bądź niedoboru (zob. Brzezińska i in. 2014).

Na ten ostatni aspekt zwraca uwagę Douglas Barnes (1988: 201), który twierdzi, że dydaktyki obiektywistyczne wyjaśniają niepowodzenia szkolne zgodnie z rozpowszechnioną społecznie logiką braku. Kładzie ona nacisk na rolę nauczycielskiego – pozornie bezstronnego i uniwersalnego – przekazu, a ucznia osadza w roli mniej lub bardziej sprawnego

odbiorcy informacji. To odczytanie kategorii niepowodzeń szkolnych jest jednak dokonane już z pozycji dydaktyk konstruktywistycznych (zob. Klus-Stańska 2018: 131–166) i interpretatywizmu (zob. Feinberg, Soltis 2000: 75–89). Ich zwolennicy podzielają przekonanie, że: „nie należy aktorom sceny społecznej przypisywać niekompetencji” (Feinberg, Soltis 2000: 100). Zarówno bowiem porażka, jak i powodzenie szkolne są kategoriami konstruowanymi społecznie. W związku z tym może się na przykład okazać, że uczeń posiada wiele kompetencji poza tymi, które są w uznawane za pożądane w szkole (Feinberg, Soltis 2000: 89; Biesta 2009). Także nauczyciel może rozumieć niepowodzenie szkolne inaczej niż uczeń, a jeśli pominie opinie tego drugiego, to – dysponując większą mocą definiowania sytuacji edukacyjnych – kładzie nacisk na jedynie własne oczekiwania i traktuje je jako ważne.

Konstruktywiści przyjmują, że obraz świata jest tworzony społecznie w procesie aktywnego przetwarzania wiedzy, dlatego cele uczenia się są przez nich rozumiane jako rodzaj intencji pedagogicznych, a nie jako mierzalne normy wymagań (Gołębiak 2019: 930–931). Oznacza to między innymi, że dla dydaktyk konstruktywistycznych nie są kluczowe sztywne wymagania programowe, lecz istotne jest to, „jak uczniowie oceniają sytuację, w której się znajdują oraz możliwości działania w tej sytuacji. (...) jak interpretują to, co dzieje się w klasie szkolnej i czy mogą w tym z pożytkiem wziąć udział” (Barnes 1988: 213). W konsekwencji od szkoły nie wymaga się osiągnięcia ujednoczonych efektów kształcenia, ale otwartości na różnorodność dzieci, ich wiedzę osobistą oraz własne interpretacje świata. Sama zaś szkoła przestaje być dla konstruktywistów „bezdyskusyjnym dobrem, a może wręcz być złem hamującym rozwój, ograniczającym myślenie, deformującym tożsamości i charaktery uczniów” (Klus-Stańska 2022: 22).

W paradygmatach interpretatywnych punkt ciężkości w myśleniu o niepowodzeniach szkolnych przesuwają się zatem na szkołę, a zwłaszcza na te działające w niej mechanizmy, „za pomocą których pozbawiamy dzieci inicjatywy, poczucia własnej wartości i siły, a także ich naturalnej, samoistnej chęci uczenia się” (Barnes 1988: 243). W takim ujęciu znaczenia nabiera pytanie, jakim rodzajem kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych uczniowie dysponują po zakończeniu edukacji szkolnej. I to odpowiedź na nie – udzielona przez różne podmioty zaangażowane w edukację i rozpatrywana z różnych perspektyw – wyznacza zakres i sens pojęcia niepowodzeń szkolnych.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, podejścia interpretatywne uwalniają kategorię niepowodzeń szkolnych od ujednoczającego myślenia obiektywistów, dzięki czemu może ona wykroczyć poza „fikcyjny obraz dziecka jako produktu systemu edukacyjnego, który jest wyabstrahowany z kontekstu środowiskowego i kulturowego” (Żytko 2020: 93). Natomiast rozbicie sztywnych ram wymagań programowych przez nadanie im cech intencji pedagogicznych sprzyja ulokowaniu uczącego się wewnątrz aktywności edukacyjnej, która jest przez niego współtworzona.

Konstruktywistyczną tezę głoszącą, że autorem niepowodzeń szkolnych nie jest uczeń, ale szkoła i działające w niej mechanizmy, dzielą w znacznej mierze przedstawiciele dydaktyki krytycznej (Klus-Stańska 2018: 196–220) oraz zwolennicy teorii konfliktu (Feinberg, Soltis 2000: 44–56). Trzeba jednak zaznaczyć, że odpowiedzialnością za istniejący stan

rzeczy obarczają oni nie tyle szkołę, ile system edukacji, który – w ich mniemaniu – nie tylko utrwała niepowodzenia szkolne, ale również je wytwarza (Szkudlarek 2007). Przyczynia się do tego między innymi arbitralne formułowanie oczekiwanych efektów kształcenia, którym zostają podporządkowane programy szkolne i formy pracy edukacyjnej, w tym bieżąca nauczycielska kontrola i egzaminy. Ten aspekt sprawia, że pojęcie niekompetencji uczniowskiej – znane z podejścia funkcjonalistycznego – jest wpisane na trwałe także w koncepcje krytyczne (Feinberg, Soltis 2000: 100), choć nadają mu one inne znaczenie. W największym uproszczeniu można przyjąć, że te same wymagania edukacyjne, które dla funkcjonalistów są wyrazem społecznego dążenia do rozwoju i postępu, w teorii konfliktowej są odczytywane jako narzędzie reprodukcji społecznej podporządkowujące oświatę interesom klasy uprzywilejowanej przy jednoczesnym zachowaniu pozorów neutralności i złudzeniu równości szans.

Trafnym tego przykładem są tzw. zajęcia wyrównawcze, które w dydaktykach obiektywistycznych uznaje się za wyraz troski o nadrobienie braków programowych przez uczniów mających trudności w uczeniu się (Kupisiewicz 2004: 660). Podejście krytyczne natomiast odczytuje je jako rodzaj przemocy wynikającej z zaszufładowania ucznia do kategorii „słabych” i skazania go na pełnienie roli „gorszego” (Kojis 1998: 19), a także jako przejaw uprawomocnienia istniejących nierówności oraz zabieg, który ma „skłonić ludzi, by uwierzyli, że dano im wszystkim równe szanse osiągnięcia powodzenia” (Feinberg, Soltis 2000: 59). Zgodnie zatem z tezą pedagogiki krytycznej polityczne uwikłania wiedzy i edukacji sprawiają, że o tym, co jest sukcesem, a co niepowodzeniem szkolnym, decydują interesy grupy sprawującej władzę nad oświatą.

Pojęcie nieuchronności niepowodzeń szkolnych jest utrwalane przez podejścia funkcjonalistyczne i krytyczne, choć każde wykorzystuje je do innych celów. Taki rodzaj deterministycznego myślenia pozostaje natomiast obcy zwolennikom podejścia interpretatywnego.

### **Założenia badawcze**

Przedmiotem badań własnych czynię myślenie studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej o sensach, jakie wiążą z kategorią niepowodzeń szkolnych. To osadza analizy w paradygmacie interpretatywnym metodologii jakościowej. Z jego założeń wynika między innymi, że istnieje możliwość dotarcia do tego, jakie znaczenia ludzie nadają otaczającemu ich światu (Denzin, Lincoln 2009: 23). Rozpoznaniem zagadnienia kierują dwa pytania badawcze:

1. Jakie znaczenia nadają niepowodzeniom szkolnym studentki pedagogiki wczesnej edukacji?
2. W jakim zakresie studentki pedagogiki wczesnej edukacji redefiniują stereotypowe rozumienie niepowodzeń szkolnych?

Dla obydwu problemów ważne jest paradygmatyczne ujęcie struktury przedmiotu badań zarysowane w poprzedniej części artykułu. Jest ono także zbieżne z kontekstem gromadzenia danych, których źródłem są studenckie portfolio przygotowane na zaliczenie ćwiczeń z teoretycznych podstaw kształcenia (więcej zob. Szyling 2022). Na pierwszych zajęciach z tego przedmiotu studentki odpowiadały na piśmie, czym są dla nich niepowodzenia szkolne, czyli prezentowały swoją wiedzę osobistą. Po kilku tygodniach wykonywały zadania, których podstawą była analiza symulowanej dyskusji na temat niepowodzeń szkolnych (zob. Feinberg, Soltis 2000: 105–106). Pierwsze z ćwiczeń – indywidualne – wymagało wybrania z zapisu dyskusji argumentów uznanych za najbardziej i najmniej przekonujące oraz uzasadnienia swojej opinii. W drugim z kolei – wykonywanym w grupie – trzeba było zidentyfikować paradygmat dydaktyki bliski każdemu z uczestników dyskusji. W portfolio studentki mogły wykorzystać każdą z wykonanych prac i skomentować swoje wcześniejsze wypowiedzi, dzięki czemu można dostrzec zmiany w rozumieniu przez nie badanej kategorii.

Teksty studenckich portfolio traktuję jak dane zastane (Rapley 2013), a do ich analizy wykorzystuję metodę jakościowej analizy tekstu, obejmującą: kodowanie, kondensację sensów i kategoryzację (Flick 2010).

Zasadniczą analizę poprzedziłam dokonaniem celowej selekcji materiału zawartego w 132 studenckich pracach, napisanych w latach 2020–2023. Wybrałam z nich tylko te fragmenty, w których wypowiedzi na temat znaczeń wiązanych z niepowodzeniami szkolnymi zostały poparte argumentami i/lub wzbogacone o osobistą refleksję. Dane autorek prac zastąpiłam symbolami.

## **Wyniki analizy**

Analiza wypowiedzi badanych osób pozwoliła wyłonić kilka kategorii, ilustrujących różne zakresy znaczeń wiązanych z niepowodzeniami szkolnymi. Ze względu na specyfikę doboru próby przedstawię tylko te z nich, które wykazały cechy nasycenia, co oznacza, że kolejne zaklasyfikowane do nich dane nie wzbogacały już ujawnionych sensów, a także nie wprowadzały nowych perspektyw (zob. Strauss, Glaser 2009: 53).

### ***„Tu chyba chodzi o mnie jako ucznia” – niezamierzone poszerzanie ram definicyjnych niepowodzeń szkolnych***

O swoistości tej kategorii decyduje osobisty charakter składających się na nią wypowiedzi. Podczas odpowiadania na pytanie o to, czym jest dla nich niepowodzenie szkolne, studentki wracały myślami do swoich doświadczeń, odtwarzały swoje ówczesne emocje i odczucia, nie podejmując przy tym „dogłębnej analizy, dlaczego tak się działo” (23.8). Zdecydowana większość wypowiadających się zaznacza, że były tak zwanymi „dobrymi uczennicami”.

Nie przystawały zatem do tradycyjnego obrazu osoby doświadczającej niepowodzenia przybierającego postać oceny niedostatecznej. Jedna ze studentek pisze wprost:

Raczej nie miałam problemów z nauką i ocenami, przez co zawsze towarzyszyła mi łatka dobrej uczennicy. (...) Gdy zdarzyło się, że poszło mi z czymś gorzej, było z tego robione wielkie wydarzenie i w moim odczuciu zbyt mocno komentowane (23.36).

Jeszcze inną perspektywę wprowadza kolejna wypowiedź:

Będąc dzieckiem, nienawidziłam momentów wspólnego czytania w kole (...). Postanowiłam się zbuntować. Nie czytałam lektur. (...) Czy wpłynęło to na moje niepowodzenie? Nie, ponieważ zawsze sobie radziłam. Czy wpłynęło to na moje postrzeganie książek i skrzywiło ich obraz? Jak najbardziej (23.21).

Można zatem zasadnie przyjąć, że kontekst osobistych doświadczeń stymuluje studentki do spontanicznego poszerzenia ram definicyjnych niepowodzeń szkolnych, zwłaszcza w zakresie przypisywania ich wyłącznie określonej grupie uczniów, potocznie zwanych „słabymi”. W zrekonstruowanym ujęciu, niepogłębionym jeszcze teoretycznie, niepowodzenia szkolne stają się w różnym zakresie udziałem każdego ucznia, także tego, który „zawsze sobie radzi”, ale odczuwa przy tym niekorzystne, choć niemierzalne skutki swojej edukacji. Wniosek ten nie wyklucza jednak uwikłania badanego pojęcia w relacje ze stopniami szkolnymi.

### **„Zły stopień” czy presja bycia najlepszym?**

Niepowodzenia edukacyjne są tradycyjnie związane z najniższym stopniem obowiązującej w polskiej szkole skali ocen (Lewowicki 1998). Pojęcie „złego stopnia” okazuje się jednak niejednoznaczne. Dla studentek raczej nie jest to niedostateczny lub dopuszczający, bo rzadko otrzymywały takie oceny. Znacznie częściej identyfikują one niepowodzenie z:

gorszym wynikiem w nauce niż osoby, z którymi rywalizowałam (23.1).

każdym potknięciem (...) czy rezultatem innym niż oczekiwany, co prawdopodobnie było wywołane ciągłą presją i chęcią bycia najlepszym (23.5).

Nawet jeśli wiedziałam, że dany przedmiot czy materiał nie przyda mi się w przyszłości, chciałam mieć po prostu same piątki. Dokładała się do tego presja ze strony nauczycieli, poziomu szkoły, rówieśników oraz perspektywy dostania się do dobrego liceum, a potem uniwersytetu (23.3).

W analizowanych wypowiedziach stopień szkolny jawi się jako – w gruncie rzeczy zaakceptowane wewnętrznie – narzędzie presji, którym efektywnie posługują się nie tylko nauczyciele, ale także uczniowie, ich rówieśnicy i rodzice, czyli – uogólniając – społeczeństwo

uwiedzione obietnicami merytokratyzmu (por. Melosik 2003). Dostrzegana przez studentki powszechność i zarazem prostota działania mechanizmu, którego motorem napędowym są nie tyle stopnie, ile ich średnia, budzi ich zaciekawienie, ale nie wiąże się z dociekaniami teoretycznych kontekstów:

(...) po tych zajęciach byłam ciekawa tego, jak inni interpretują ten termin, więc zadałam też to pytanie osobom z mojego otoczenia i wtedy zauważyłam, że prawie wszyscy wskazali tu otrzymanie słabego stopnia. To wszystko jeszcze bardziej mnie utwierdziło, że w większości polskich szkół kładzie się duży nacisk na wynik (22.30).

W tak urządzonym świecie edukacji znaczenia nabiera to, czego oczekują od nas inni i co o nas myślą (por. Żytko 2020):

Niepowodzeniem szkolnym były dla mnie przede wszystkim złe oceny. Czułam się przez nie gorsza od innych oraz miałam poczucie, że nie spełniłam oczekiwań nauczyciela. Nie uczyłam się więc dla siebie, lecz dla nauczyciela, rodziców oraz koleżanek i kolegów (22.10).

Wątek ten pojawia się w wypowiedziach znacznej grupy studentek, dla których ważne było uzyskanie akceptacji nauczyciela, typowe dla dydaktyk obiektywistycznych (zob. Klus-Stańska 2018). Dla wielu z nich satysfakcjonująca je ocena, zdobyta z dużym trudem, często przestawała być źródłem zadowolenia, gdy znaczące dla nich osoby wyrażały swoje rozczarowanie lub niedosyt wywołany otrzymanym przez nie stopniem: „zbyt niskim” lub tylko niższym od oczekiwań. W tym kontekście narratorki podkreślają rolę negatywnych emocji, rozbudzanych przeświadczeniem, że „mając gorsze oceny byliśmy często gorzej traktowani niż osoby z dobrymi wynikami” (21.23).

### ***„Odstawać od innych”, czyli gorycz rozczarowania i logika braku***

Zabarwione pejoratywnie poczucie „odstawania od innych” pojawia się powszechnie w wypowiedziach studentek i często jest przez nie uznawane za efekt określonej postawy nauczycieli:

Pod hasłem niepowodzenia szkolne kryją się dla mnie wszystkie moje złe wspomnienia szkolne, czyli np. moje starania, które okazały się niewystarczające wobec wymagań nauczyciela, gaszenie moich pomysłów. Wypadnięcie słabo w porównaniu do klasy (22.4).

Czułam, że zawiodłam, gdy dostawałam ocenę poniżej 4, gdy nauczyciel przyzwyczajony do wyższych stopni patrzył z żalem i pogardą. Gdy mówił (...): „jakoś ona dała radę się nauczyć?!”. Czułam się gorsza przez ciągłe porównywanie (23.27).

Jednak lokowanie w działaniach nauczycieli źródła niepowodzeń szkolnych tylko częściowo wpisuje się w obszar tradycyjnej definicji tego pojęcia. Sytuacje opisywane przez studentki – aczkolwiek znane z literatury przedmiotu – są bowiem związane z uznanymi przez



nie za wygórowane oczekiwania nauczycieli wobec „dobrych uczniów”, a nie z „nienależytą opieką nad uczniami borykającymi się z trudnościami w nauce” (Kupisiewicz 2004: 658). Co więcej – same niepowodzenia szkolne są rozumiane w tym ujęciu jako rodzaj zawodu sprawianego sobie i innym. Narratorki łączą je także z odczuwaniem niedowartościowania lub lekceważenia, o czym świadczą następujące wypowiedzi:

w oczach nauczyciela byłam po prostu leniwa (23.23);  
nie byłam wystarczająca, nauczyciel nie doceniał moich starań (21.4);  
nauczyciel nie dawał nam dojść do głosu, nie liczył się z naszym zdaniem (22.8);  
traktowali uczniów, jakby ci byli nic nie warci; nie wierzyli w nich (23.36).

Skupienie się na relacjach interpersonalnych w klasie szkolnej wskazuje, że na początku zajęć z teoretycznych podstaw kształcenia studentki nie uwzględniają jeszcze w swoich wypowiedziach systemowych uwarunkowań edukacji. Natomiast integralną częścią postrzegania siebie w realiach szkoły są dla nich negatywne emocje związane z „byciem niewystarczającym”. Może to wynikać z uznania przez nie za oczywiste przekonania wytworzonego przez funkcjonalizm społeczny, że wszyscy mają równe szanse osiągnięcia sukcesu edukacyjnego mierzonego wynikami testów czy sprawdzianów (Feinberg, Soltis 2000; Melosik 2003). W tym kontekście raczej nie dziwi, że studentki dodają do charakterystyki niepowodzeń szkolnych bezowocne „staramie się”, czyli takie działanie, które nie przekłada się wprost na oczekiwane mierzalne efekty:

Dla mnie niepowodzeniem szkolnym było dostanie złej oceny, mimo że się przygotowywałam, pomimo starań niezrozumienie omawianego tematu (23.25).

Natychmiast przypomniały mi się sytuacje, kiedy mimo długotrwałej nauki wyniki nie były zadowalające. Otrzymując ten wynik, myślałam, że to wina wyłącznie braku moich umiejętności (22.2).

(...) bardzo się starałam, a i tak dostawałam słabą lub niezadowalającą ocenę (23.30).

W wypowiedziach tylko sporadycznie pojawia się występujące w popularnych definicjach przekonanie, że niepowodzenia szkolne wynikają z uczniowskiej niechęci do nauki. Jeszcze rzadsze są deklaracje, że: „z niskimi wynikami można się pogodzić, jeśli wiele godzin nauki nie zmienia sytuacji” (23.47). Sugeruje to, że niewiele ze studentek doznało wyuczonej bezradności (zob. Sędek 1995), lecz doświadczenie edukacyjne wpisało w myślenie większości z nich behawiorystyczny model motywacji napędzanej „uczeniem się na sprawdzian” i rywalizacyjnym dążeniem do tego, by „nie być gorszą”.

W tym ujęciu niepowodzenie szkolne jest odczytywane przez pryzmat obiektywistycznej logiki braku (Barnes 1988: 201) wzmacnianej nastawieniem na wynik oraz ocenianiem skupionym na tropieniu i likwidowaniu błędów (Szyling 2008).

***„Stworzono mnie na miarę istniejącej szkoły” – poza bliskie czasowo i mierzalne skutki niepowodzeń szkolnych***

Ta kategoria jest rodzajem pomostu między wyrastającym z osobistych doświadczeń a pogłębionym teoretycznie myśleniem studentek o niepowodzeniach szkolnych. Składają się na nią wypowiedzi, w których pojawia się refleksja dotycząca postaw i strategii wytworzonych na skutek doznawania niepowodzeń szkolnych. W tej kategorii ważnym punktem odniesienia studenckich rozważań staje się teoria pedagogiczna, ale nadal dominuje perspektywa jednostkowa, wzbogacona o doświadczenia edukacji uniwersyteckiej. Charakter formułowanej refleksji trafnie oddaje następująca wypowiedź:

(...) to jest wynik moich ponad trzynastu lat „pracy” na każdym szczeblu edukacji (...). Nigdy nie pomyślałam: przecież to tylko ocena (...) – bez niej też teoretycznie nie mogłam dalej spokojnie i bezpiecznie funkcjonować. Muszę skończyć z tym myśleniem, ale nie potrafię. Pod względem teoretycznym umiem zauważyć wszystkie te negatywne strony i wytłumaczyć, dlaczego tak było. Jednak do dziś nie potrafię uporać się z myślą, gdy wyjdzie mi coś gorzej od całej reszty. I to nie jest ambicja, to zniszczenie przez szkołę (23.2).

W przytoczonym fragmencie można odnaleźć większość tropów pojawiających się również w tych wypowiedziach, które złożyły się na poprzednie kategorie. O jego specyfice decyduje jednak zwrócenie uwagi na trwałe i niszczące efekty zaakceptowania przez jednostkę kultu wyniku uczenia się, przez którego pryzmat postrzega ona wartość swoją i innych.

Wśród spowodowanych tym problemów, z którymi studentki chcą się uporać, znajdują się nie tylko stres pojawiający się w sytuacji sprawdzania, ale przede wszystkim:

- brak umiejętności krytycznego myślenia, lęk przed podejmowaniem nowych wyzwań, pozbawienie ambicji poznawczych;
- utożsamianie popełniania błędów w uczeniu się z poczuciem wstydu czy nawet braku inteligencji, co skutkuje milczeniem na zajęciach oraz obawą przed zadawaniem pytań i dzieleniem się pomysłami lub wątpliwościami na forum klasy.

Jedna z narratorek pisze wprost:

dopiero teraz zauważam, w jak wielu aspektach zostały stłamszone moje sfery rozwojowe. Nie nauczono mnie uczenia się, tylko właśnie nauczania (22.4).

Studentki twierdzą, że te osobiste i długotrwałe skutki niepowodzeń szkolnych, których nie są w stanie wykazać testy, utrudniają im funkcjonowanie w rzeczywistości edukacyjnej pozbawionej „klucza poprawnej odpowiedzi”. Można też dostrzec, że punkt ciężkości w ich myśleniu coraz wyraźniej przesuwają się ku szkole, a zwłaszcza ku tym działającym w niej mechanizmom, które – zgodnie z przekonaniem konstruktywistów – pozbawiają uczniów poczucia wartości i odbierają chęć bycia sprawcą w procesie uczenia się (Barnes 1988: 243; Klus-Stańska 2022).

***„Teraz potrafię to nazwać” – odkryte dzięki teorii pedagogicznej nowe sensy szkolnych niepowodzeń***

U podstaw wypowiedzi składających się na tę kategorię legło uświadomienie sobie przez studentki, że istnieje wiele różnych dydaktyk i wiele odmiennych koncepcji edukacji. To pozwala – jak twierdzą – „wyobrazić sobie inną szkołę niż ta z moich doświadczeń, (...) zobaczyć zupełnie inne uczenie się i nauczanie” (23.30) czy „wyrwać się z utartego myślenia” (23.50), co współgra z wynikami innych badań (zob. Szyling 2022). Swoistym odkryciem dla wielu narratorek było znalezienie powiązań między upowszechnioną definicją niepowodzeń szkolnych a dominującym w Polsce modelem edukacji i jego ramami systemowymi:

Bo rzeczywiście! Niepowodzenie szkolne jest produktem edukacji szkolnej. A więc jeśli uczeń nie spełni szkolnych wymagań co do określonych kategorii sukcesu, które ustala system, to czeka go niepowodzenie szkolne (22.15).

System wartościuje to, co ma być powszechnie uznawane za odniesienie zwyczajstwa, przez co osoby, które nie wpasują się w schemat narzucony przez system, mogą mieć poczucie, że poniosły porażkę (23.1).

Jedną z konkluzji wieńczących ten typ refleksji jest propozycja zastąpienia kategorii niepowodzenia szkolne – kategorią niepowodzenia szkoły, co koresponduje z wnioskami sformułowanymi w podsumowaniu poprzedniej części analiz. Sporadycznie tylko pojawiają się bardziej radykalne sformułowania, jak np.:

W rzeczywistości nie istnieje coś takiego jak niepowodzenia szkolne. Są jedynie osiągnięcia i rozwój (23.24).

Najczęściej jednak studentki rozbudowują sensy pierwotnie związane z niepowodzeniami szkolnymi. Przede wszystkim poszerzają jego zakres o takie właściwości, które jedna z nich nazwała: „rozpoznawaniem po owocach, ale nie owocu w postaci stopnia” (23.21). Wskazuje to rolę, jaką w myśleniu narratorek mógł odegrać proces pewnej demitologizacji roli stopnia szkolnego w uczeniu się.

Potwierdzenie tej tendencji można dostrzec we wskazywanych przez studentki przykładach źródeł niepowodzeń szkolnych uznanych przez nie za ilustrację ich „nowego” myślenia o tym zagadnieniu. Są to – poza już przywoływanymi w poprzedniej kategorii – acz niesprzeczne z nimi:

Myślenie, że jedynym słusznym przekaznikiem wiedzy jest nauczyciel (23.16);

a także konsekwencje tego przekonania:

(...) jeśli uczniowie widzieliby, że osiągają własne cele i przestaliby skupiać się na ocenach, mogliby zacząć wierzyć w siebie i swoje możliwości, a przez to, że dzieci tak bardzo chcą mieć same dobre oceny, zapominają, po co tak naprawdę się uczą (22.7);

Zaniedbanie samokształcenia i poleganie wyłącznie na tym, co przekáže nauczyciel (23.6).

Brak rozwoju, gdy nie widzę, że uczę się czegoś nowego lub gdy nie nabieram innej perspektywy z biegiem czasu (23.33);

(...) nienabywanie żadnej nowej umiejętności czy strategii radzenia sobie z problemem po przeobrażeniu danego materiału (21.5).

Taki sposób nauczania, po którym uczniowie wynoszą tylko suchą wiedzę, niezrozumiałą dla nich, nauczoną tylko na zaliczenie (21.15).

w tym:

Brak współpracy pomiędzy nauczycielem i uczniem. Kiedy obie strony chcą zrobić progres w swojej pracy i współpracują, aby to osiągnąć, ciężko mówić o niepowodzeniu (23.7);

Zablokowanie wyrażania własnego zdania (...) – gdy infantylizuje się wypowiedzi ucznia czy zabrania mu się przedstawiania odmiennego punktu widzenia (23.6);

Ograniczanie dzielenia się osobistymi doświadczeniami, wiedzą i refleksjami uczniów (23.11);

Skrupulatne trzymanie się programu nauczania (23.16);

Brak refleksji nad tym, czy ja chcę ów program realizować (23.8).

W dwóch pierwszych punktach dominuje perspektywa ucznia i jego specyficznego stosunku do uczenia się, wytworzonego przez dydaktyki obiektywistyczne, co było przedmiotem namysłu w już omówionych kategoriach. Tu jednak studentki zauważają, że uznanie nastawienia na wynik za założenie oczywiste, czyli w pewnym sensie przezroczyście, hamuje rozwój jednostki, ponieważ systemowo kanalizuje jej uczenie się oraz odrywa je od celów osobistych i pozwala utożsamiać z „przerobieniem i zaliczeniem materiału”. Jest to pogląd wpisujący się w myślenie konstruktywistyczne (zob. Klus-Stańska 2018; Żytko 2020), podobnie jak argumentacja zawarta w punktach 3 i 4. Studentki, jako przyszłe nauczycielki, zwracają w nich uwagę na te strategie dydaktyczne, które – w ich mniemaniu – blokują uczenie się, a równocześnie są dowodem braku nauczycielskiej autonomii nawet w zakresie tak elementarnym, jak modyfikacje realizowanego programu nauczania (por. Szyling 2019).

## Wnioski

Nie zamierzam uogólniać wniosków, ponieważ nie uprawnia do tego jakościowa strategia badań ani dobór próby. Uważam jednak, że zakres prowadzonych analiz pozwala dostrzec pewne prawidłowości związane ze znaczeniami nadawanymi niepowodzeniom szkolnym przez studentki wczesnej edukacji.

Już w pierwszej z wyłonionych kategorii, zdominowanej przez wiedzę osobistą narratorów, pojawia się chyba najbardziej znacząca modyfikacja. Dotyczy ona włączenia w obszar niepowodzeń szkolnych także uczniów powszechnie uznawanych za „dobrych” lub „niemających problemów z nauką”. Tym samym obręb studenckich rozważań zaczyna obejmować również: uwięzienie w schemacie motywacji za pomocą stopnia, społeczną presję bycia najlepszym, postrzeganie siebie przez jednostkę w kategoriach „bycia niewystarczającym”. Równocześnie studentki relatywizują pojęcie „złego stopnia” oraz pozytywny wymiar postawy zwanej „staraniem się”, ukazując zależność ich wydzźwięku emocjonalnego od kontekstu, w tym od oczekiwań innych osób.

To poszerzone ujęcie niepowodzeń szkolnych jest stopniowo pogłębiane dzięki wykorzystaniu w studenckich refleksjach różnych perspektyw teoretycznych, wśród których najbardziej znaczące okazują się dwie: 1) dydaktyki obiektywistyczne wpisane w funkcjonalistyczną koncepcję edukacji, znane z codzienności szkolnej i często przedstawiane przez studentki w negatywnym świetle; 2) odkrywane na studiach dydaktyki konstruktywistyczne, intrygujące swoją elastycznością, otwartością na wielość znaczeń oraz docenianiem roli błędu w uczeniu się. Kwestia pomijania przez osoby badane podejść krytycznych wymagałaby odrębnych analiz.

Wraz z refleksją teoretyczną w wypowiedziach studentek pojawia się aspekt oddalonych czasowo, ale dokuczliwych skutków niepowodzeń szkolnych, które nie mają nic wspólnego z mierzalnymi wynikami nauczania i z zagrożeniem drugorocznością, eksponowanymi w dydaktykach obiektywistycznych. To kolejne poszerzenie obszaru znaczeń obejmuje pozbawienie uczniów kompetencji cenionych przez konstruktywistów, takich jak: samodzielne i krytyczne myślenie, a także podejmowanie poszukiwań poznawczych w sytuacji braku wzoru poprawnej odpowiedzi.

Za specyficzną cechę rekonstruowania przez studentki pojęcia niepowodzeń szkolnych, nazywanych przez nie – za konstruktywistami – niepowodzeniami szkoły, można uznać ułożenie przez nie namysłu nad genezą omawianego zjawiska w obszarze dyskusji ze swoją uprzednią wiedzą. Sugeruje to, że dopiero możliwość „wyobrażenia sobie innej szkoły” pozwala im powiązać źródła uczniowskich niepowodzeń z dominującym modelem polskiej edukacji, a zwłaszcza: 1) kierowniczą rolą nauczyciela, który jest w posiadaniu jedynej słusznej wiedzy, co pozbawia ucznia możliwości uczenia się „po swojemu”; 2) kultem stopnia szkolnego wpisanego w „społecznie uzgodnione” pojęcie sukcesu edukacyjnego mierzonego wynikiem sprawdzianu i/lub egzaminu, co paraliżuje samodzielność i niezależność myślenia uczących się. W omawianym obszarze znalazło się też miejsce dla kontrowersyjnej roli obiektywistycznie pojmowanego programu nauczania, który jest

uznawany przez nauczycieli za niepodważalną wartość i bezrefleksyjnie realizowany, często wbrew uczniom, ich potrzebom i potencjałowi.

Ten ostatni aspekt silnie łączy się z myśleniem studentek o przyszłości i swoim nauczycielskim profesjonalizmie, dlatego zakończę wnioski z badań jedną z wypowiedzi charakterystycznych dla postawy wielu z badanych osób:

(...) zdaję sobie sprawę z faktu, że przede mną długa droga, aby wszystkie te cechy opuściły mnie. Ba – żebym nie przekazała ich moim przyszłym podopiecznym. Tego boję się najbardziej. Cieszy mnie jednak samo posiadanie świadomości. To już wielki krok (23.2).

## Literatura

- Barnes D. (1988), *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Biesta G.J. (2009), *Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education*. „Educational Assessment, Evaluation and Accountability”, 21(1).
- Boryszewska J.K. (2008), *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Brzezińska A., Jabłoński S., Ziółkowska B. (2014), *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*. „Edukacja”, 127(2).
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Feinberg W., Soltis J.F. (2000), *Szkola i społeczeństwo*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiak B.D. (2019), *Proces kształcenia*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiak B.D. (2020), *Konstruktivistyczna edukacja do konstruktivistycznego nauczania. Re-definicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 51(4).
- Karpińska A. (1999), *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*. Białystok, Trans Humana.
- Karpińska A. (2015), *Ontodydaktyczny wymiar trudności i niepowodzeń szkolnych*. „Roczniki Pedagogiczne”, 43(7).
- Klus-Stańska D. (2009), *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2022), *Dojrzałość szkolna/ gotowość szkolna – fenomen wciąż kontrowersyjny*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 265(3).

- Kochanowska E. (2017), *Przekonania nauczycieli o potencjale uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym*. W: J. Malinowska, E. Jezierska-Wiejak (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się. Codziennosc w poznawaniu świata i siebie*. Wrocław, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kojs W. (1998), *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych*. W: J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konopnicki J. (1961), *Problem opóźnienia w nauce szkolnej*. Wrocław–Kraków, Ossolineum.
- Kupisiewicz C. (1964), *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny i niektóre środki zaradcze*. Warszawa, PWN.
- Kupisiewicz C. (2004), *Niepowodzenia szkolne (przyczyny i dydaktyczne środki zaradcze)*. W: J. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwieciński Z. (2002), *Wykluczanie*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Lewowicki T. (1998), *Niepowodzenia szkolne (typowe ujęcia – uwarunkowania – program pozytywny, czyli pedagogia szkolnego sukcesu)*. W: J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Melosik Z. (2003), *Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji*. W: T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*. Poznań, Wolumin.
- Mieszalski S. (2018), *O racjonalności dydaktyki jako przedmiotu nauczania i jako subdyscypliny pedagogicznej*. „Studia Pedagogiczne”, 47.
- Neckar-Ilnicka T. (2010), *Uczeń w wieku wczesnoszkolnym – człowiekiem sukcesu (?)*. *Mity i fakty*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 12(2).
- Okoń W. (1965), *Proces nauczania*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Półturzycki J. (1999), *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rapley T. (2013), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sędek G. (1995), *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Strauss A., Glaser B. (2009), *Odkrywanie teorii ugruntowanej*. Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.
- Szkudlarek T. (2007), *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*. W: J. Klebaniuk (red.), *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*. Warszawa, Eneteia.
- Szyling G. (2008), *Strategia przejścia czy przetrwania, czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne?* W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szyling G. (2019), *Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej we wczesnej edukacji. Między biernością i przemocą poznawczą w epoce ekspertów*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 47(4).
- Szyling G. (2022), *Images of the Educational Dialogue of Meanings Occurring in the Portfolio of Early Education Students*. „Horizons of Education”, 60(21).
- Wojciszke B. (2002), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Żytko M. (2020), *Wczesna edukacja – między standaryzacją a upodmiotowieniem*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 49(2).