

ANNA KARPIŃSKA*

Wielowymiarowość niepowodzeń edukacyjnych – perspektywa dydaktyczna

The multidimensionality of educational failure – didactic
perspective

Streszczenie

Problematyka artykułu koncentruje się na zjawisku niepowodzeń edukacyjnych, eksponując ich wielowymiarowy charakter. Autorka stawia tezę, iż owa wielowymiarowość niepowodzeń jest implikacją wielu okoliczności, które kształtują obraz i miejsce niepowodzeń w systemach oświatowych. Przedmiotem analizy uczyniono utrzymujące się, a nawet wzrastające rozmiary opóźnień szkolnych, zwłaszcza w mega-skali. Zwrócono uwagę na niejednoznaczność rozumienia samego pojęcia „niepowodzenia szkolne” oraz ich rodzaje. Ważnym impulsem dla rozważania wielowymiarowości niepowodzeń edukacyjnych z perspektywy dydaktycznej stały się obserwowane przemiany w filozofii edukacyjnej oraz towarzyszące im złożone uwarunkowania procesu kształcenia w XXI wieku, m.in. nowoczesne technologie, humanizacja oddziaływań edukacyjnych, paralelność i permanentność kształcenia. Skłaniają one do reinterpretacji pojęcia „niepowodzenia szkolne”. W tekście ukazano ponadto pejoratywne konsekwencje niepowodzeń, m.in. w postaci myśli i czynów suicydalnych. Zasygnalizowano także specyficzny wymiar niepowodzeń w postaci swoistego ich „dziedziczenia” przez kolejne etapy edukacyjne. Artykuł wpisuje się w nurt działań zmierzających do przywrócenia niepowodzeniom szkolnym należytej rangi

* Wydział Nauk o Edukacji Zakład Dydaktyki Ogólnej, Uniwersytet w Białymstoku, Polska, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6579-5703>, e-mail: a.karpinska@uwb.edu.pl

w badaniach naukowych i refleksji teoretycznej, a także w programach kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Słowa kluczowe:

niepowodzenia edukacyjne, mega-skala opóźnień szkolnych, Edukacja 4.0, czyny suicydalne, wielowymiarowość

Abstract

The paper focuses on educational failure, exposing its multidimensional nature. The author's thesis is that it is an implication of many circumstances that shape the image and place of failure in educational systems. The subject of analysis was the persistent and even increasing size of school delays, especially on the mega-scale. Attention was paid to the ambiguity of understanding the "school failure" and its types. An important impetus for considering the multidimensionality of educational failure from a didactic perspective became the observed transformations in educational philosophy and the accompanying complex conditions of the educational process in the 21st century, including modern technologies, humanisation of educational interactions, parallelism, and permanence of education. They prompt a re-interpretation of "school failure". Moreover, the paper shows the pejorative consequences of failure, including suicidal thoughts and acts. The specific dimension of failures in the form of their peculiar "inheritance" through successive educational stages was also signaled. The article is part of the current of activities aimed at restoring school failure to its proper rank in scientific research and theoretical reflection, as well as in teacher education and training programmes.

Keywords:

educational failure, mega-scale of school delays, Education 4.0, suicidal acts, multidimensionality

1. WPROWADZENIE

W artykule skoncentruję się na dydaktycznym ujęciu problemu niezwykle ważnego i wciąż aktualnego – uznanego przez edukacyjne gremia Wspólnoty Europejskiej za swoiste pedagogiczne wyzwanie dla Europy i jeden z głównych dylematów oświaty w wielu krajach – problemie niepowodzeń edukacyjnych. Stawiam tezę, że

- **wielowymiarowość** niepowodzeń edukacyjnych jest implikacją **wielu okoliczności** kształtujących obraz i miejsce niepowodzeń w systemach oświatowych.

W randze post-tezy twierdzę, że:

- **bez uporania się ze stratami szkolnymi** – tak bowiem w literaturze anglo- i francuskojęzycznej określa się niepowodzenia – niemożliwa jest realizacja strategicznych celów edukacyjnych.

Wśród okoliczności kształtujących obraz i miejsce niepowodzeń edukacyjnych w systemach oświatowych na szczególną uwagę zasługują:

2. UTRZYMUJĄCE SIĘ, A NAWET WCIAŻ WZRASTAJĄCE ROZMIARY OPÓŹNIEŃ SZKOLNYCH

Rozmiary te w mega-skali, tj. w skali międzynarodowych porównań oświatowych, można zilustrować liczbą 258 mln dzieci na całym świecie nieuczęszczających do szkoły – jak czytamy w Raporcie UNESCO (2020). To znaczy, że co szóste dziecko w wieku szkolnym (6–17 lat) nie uczęszcza do szkoły (z różnych przyczyn, m.in. z powodu ubóstwa, dyskryminacji, braku warunków, braku obowiązku szkolnego, konfliktu zbrojnego¹, wysiedlenia, niepełnosprawności²). Jak podaje UNICEF, można wyróżnić trzy podstawowe kategorie przyczyn wyłączenia dzieci z edukacji. Są to:

1. Czynniki zewnętrzne, wśród których wskazuje się:
 - niedofinansowane lub niedostosowane do okoliczności systemy edukacyjne, które nie docierają do najbardziej zmarginalizowanych dzieci,
 - dziewczęta rzadziej uczęszczą do szkoły, gdy placówki nie zaspokajają ich podstawowych potrzeb w zakresie higieny, poczucia godności i bezpieczeństwa,
 - dzieci mieszkające na wsi, żyjące w ubóstwie, niepełnosprawne – są znacznie bardziej narażone na znalezienie się poza systemem edukacji,
 - konflikty i inne sytuacje kryzysowe przyczyniają się do migracji rodzin i zakłócają oraz przerywają proces edukacji, szkodliwie wpływając na dostęp do edukacji obecnie dla ponad 30 mln dzieci³;

¹ Dzieci uchodźców pięć razy częściej nie chodzą do szkoły niż ich rówieśnicy (Wójcik-Kozłowska, b.d.).

² Ok. 90% niepełnosprawnych dzieci w krajach rozwijających się nie chodzi do szkoły (Wójcik-Kozłowska, b.d.).

³ Jak podaje UNICEF, w 22 krajach dotkniętych konfliktem prawie 24 mln dzieci nie chodzi

2. Okoliczności rodzinne, np.:

- ubóstwo (ponad 1 mld ludzi musi żyć za mniej niż 1,25 dolara dziennie),
- dziecięca praca (rodzice nadają priorytet pracy dzieci kosztem uczęszczania do szkoły),
- opieka nad rodzeństwem,
- obowiązki domowe,
- wczesne małżeństwa dziewcząt (41 tys. dziewcząt wychodzi za mąż przed osiągnięciem 18. roku życia),
- nastoletnie ciążę,
- brak wykształcenia rodziców;

3. Dyskryminacja

- bariery związane z normami kulturowymi, płcią, pochodzeniem etnicznym, statusem prawnym, niepełnosprawnością.

Niepokojące są stwierdzenia, iż odpad szkolny nie jest sprawą przeszłości, jest wciąż aktualny i traktowany jako „edukacyjna niezdolność”. Polska ma wprawdzie najniższy w Europie współczynnik „odpadalności od systemu – tylko 5%, podczas gdy w wielu krajach ten współczynnik kształtuje się na poziomie kilkunastu procent, i ambitne założenia europejskie chcą ten współczynnik zmniejszyć do 10%. „W ocenie Zbigniewa Kwiecieńskiego, nie dysponujemy badaniami, które dokładnie określałyby skalę zjawiska, a jest ona na pewno większa, niż wynikałoby to ze statystyk” (Miłoszewska & Wojciechowska, 2005, s. 9). Manuel Castells pisze wręcz o czarnych dziurach współczesnego kapitalizmu, w które wpadają analfabeci funkcjonalni, ludzie z gett czy długotrwale bezrobotni. Wpada w nie również młodzież ze środowisk defaworyzowanych, o niskim potencjale intelektualnym i niskich aspiracjach edukacyjnych (Beck, 2002, s. 227–231); są to uczniowie z tzw. sfery nędzy wiedzy szkolnej, używając retoryki Bogusława Śliwerskiego (1998), a ta jest wcale nie mała. Federico Mayor w „Przyszłości świata” szacuje, że 20–30% uczniów, a w niektórych społeczeństwach nawet więcej, grzęźnie w pułapkach szkolnictwa i jest w zasadzie wykluczona ze społeczeństwa opartego na wiedzy (Mayor, 2001, s. 14).

I tu dotykamy kolejnej – niezwykle istotnej okoliczności uzasadniającej tezę o wielowymiarowości niepowodzeń. Jest nią:

do szkoły. 1 na 4 dzieci (6–15 lat) nie ma możliwości edukacji. Największy odsetek dzieci nieszkolnych jest w Sudanie Południowym (51%), Nigerze (47%), Sudanie (41%), Afganistanie (40%). UNICEF, „One in four children in conflict zones are out of school” (www.unicef.org.turkiye).

3. NIEJEDNOZNACZNOŚĆ ROZUMIENIA SAMEGO POJĘCIA „NIEPOWODZENIA SZKOLNE”

Owa niejednoznaczność powoduje funkcjonowanie w nauce wielu sposobów orzekania o występowaniu niepowodzeń szkolnych poprzez pryzmat różnie określanych ich przejawów i rodzajów. Do niedawna w dydaktyce klasycznej – uporządkowanej, skodyfikowanej, rozmiary niepowodzeń szkolnych ustalano na podstawie wymiernych wskaźników: drugo- i wieloroczności, odpadu i odsiewu szkolnego – a więc niepowodzeń jawnych, o charakterze względnie trwałym, a nawet trwałym, czyli na podstawie ewidentnych niepowodzeń szkolnych. Gdy dziś prowadzimy eksploracje, w wielu szkołach te zjawiska są prawie nieobecne, co wcale nie oznacza, że nie ma w nich niepowodzeń. Jako badacz niepowodzeń edukacyjnych i orędownik idei szkoły bez drugoroczności⁴ powinnam mieć ogromną satysfakcję. Na przestrzeni lat konsekwentnie zabiegałam o minimalizację niepowodzeń szkolnych – i tak się stało! Ale czy aby na pewno? A może zliberalizowane przepisy dotyczące oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów, rozszerzenie skali ocen, rozwinięcie sektora szkół niepaństwowych spowodowało ukrycie niepowodzeń?

Na próżno zatem prosić słowami z przejmującego wiersza „Nauka” Juliana Tuwima (1923):

„Panie Boże, pozostaw mnie na drugie życie, jak na drugi rok w tej samej klasie”. Tak jak życia nie da się przeżyć jeszcze raz, tak i klasę wcale niełatwo powtórzyć..., bo ten „dziewiętnastowieczny przeżytek organizacyjny, szkodliwy z każdego punktu widzenia – politycznie wsteczny i ekonomicznie bezsensowny”, jak o drugoroczności pisał Jan Konopnicki (1966, s.166), ustąpił miejsca innym „zabiegom” typu: egzaminy komisyjne, promocja warunkowa, rozszerzona oferta zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i korekcyjno-kompensacyjnych, pogłębiona dyferencjacja procesu kształcenia, zmiana klasy lub szkoły z powodu niskich osiągnięć w nauce, szara strefa korepetycji itp.

Zatem można by rzec, iż niepowodzenia edukacyjne mają wiele wymiarów (w znaczeniu przejawów). Mogą być ukryte (przez ucznia, ale także system – jak wyżej) i jawne; przejściowe (ba, któż ich nie doświadczył!) i względnie trwałe. Manifestują się też w najbardziej ewidentnej odsłonie: powtarzania klasy i przerwania nauki w szkole przed jej ukończeniem (odpad szkolny) bądź pozostawiania poza edukacją (25 mln dzieci na świecie w wieku szkoły podstawowej nie uczęszczało do szkoły i prawdopodobnie nigdy do niej nie będzie chodzić – jak czytamy na stronach Fundacji ADRA).

⁴ Zob. m.in. Karpińska, 1999a; Karpińska, 1999b; Karpińska, 2000; Karpińska, 2013; Karpińska, Zińczuk, Remża, 2016.

4. ZŁOŻONE UWARUNKOWANIA PROCESU KSZTAŁCENIA W XXI WIEKU

Podczas pisania o wielowymiarowości niepowodzeń nieodzowne jest także uwzględnienie złożonych uwarunkowań procesu kształcenia w XXI wieku. Mam tu na myśli m.in. nowoczesne technologie, humanizację oddziaływań edukacyjnych, paralelność i permanentność kształcenia. Jak wskazuje Anna Krajewska (2023), „w minionych dziesięcioleciach nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne przeniknęły do procesu edukacji. Uczniowie (dop. mój – AK), jak i nauczyciele zaczęli wykorzystywać je w sposób podstawowy (znany również jako Edukacja 2.0). Wraz z rozwojem tych technologii, w tym z masową infiltracją internetu, który jest bardziej generowany przez użytkowników, powstała Edukacja 3.0” (s. 26). Aktualnie jesteśmy świadkami głębokich zmian wywołanych czwartą rewolucją przemysłową, która fundamentalnie zmienia sposób, w jaki żyjemy, pracujemy i komunikujemy się ze sobą, co ma określone implikacje dla edukacji – Edukacji 4.0. Edukację 4.0 spoznaje się jako pożądane podejście do uczenia się, które wpisuje się w czwartą rewolucję przemysłową⁵. A ta eksponuje inteligentne technologie, cyberfizyczne systemy, robotykę, a nade wszystko sztuczną inteligencję. Dla dydaktyki najbardziej ewidentną zmianą w ramach Edukacji 4.0 będzie zapewne głębsze połączenie technologii informacyjnych z procesem kształcenia, co spowoduje bardziej spersonalizowany sposób uczenia się, a tym samym „przeniesienie punktu ciężkości z nauczania na uczenie się”⁶. Ta niełatwa zmiana paradygmatu w edukacji powoduje holistyczne ujęcie uczenia się i postawienie ucznia w centrum procesu kształcenia, uczynienie aktywnym odkrywcą i konstruktorem własnej wiedzy.

Awizowane uwarunkowania skłaniają do bardziej gruntownego przeanalizowania problemu niepowodzeń we wspomnianych kontekstach oraz podjęcia próby reinterpretacji konstytutywnego pojęcia, które dziś nie może już tylko oznaczać niepowodzeń ucznia w uczeniu się szkolnym. Stąd od lat upominam się o **reinterpretację pojęcia „niepowodzenia szkolne”**, sytuując ów dyskurs na kontinuum „od niepowodzeń szkolnych do niepowodzeń edukacyjnych”, które rozumiem jako porażkę wielości podmiotów i środowisk, w realizacji wielu funkcji przypisanych edukacji (Karpińska, 2013, s. 100). Takie szerokie definiowanie niepowodzeń pozwala zauważyć wielowymiarowość zjawiska. Niepowodzenia edukacyjne bowiem „niejedno mają imię”.

⁵ Zob. szerzej Furmanek, 2018; Schwab, 2016.

⁶ <https://www.qs.com/everything-you-need-to-know-education-4.0>.

5. PRZEMIANY W FILOZOFII EDUKACYJNEJ

Bardzo ważnym impulsem dla rozważania wielowymiarowości niepowodzeń szkolnych są **przemiany w filozofii edukacyjnej**, w której poddano krytyce edukację adaptacyjną, eksponując walory edukacji krytyczno-kreatywnej. Stanisław Palka (2003) podkreśla wyraźne umacnianie się orientacji humanistycznej w dydaktyce, czego skutkiem jest szereg postępujących przemian w teorii i praktyce edukacyjnej na wszystkich jej poziomach i obszarach w odniesieniu do wszystkich elementów systemu kształcenia (Krajewska, 2004, s.103). Zatem wypada odnotować, że zakres owych przemian jest rozległy i zawiera się między celami a efektami uczenia się (wcześniej kształcenia). Warto zwrócić uwagę na nadanie nowej rangi celom kształcenia w sferze pozapoznawczej. To właśnie cele afektywne i psychomotoryczne, a nie jak dotychczas – poznawcze, nabierają w dydaktyce coraz większego znaczenia w obliczu szybko postępujących przemian i zagrożeń w otaczającej nas rzeczywistości. Inaczej też kształtują się tendencje w zakresie doboru i układu treści kształcenia, zmierzając ku aktualizacji, korelacji, koncentracji i integracji treści, daleko idącemu ich zróżnicowaniu, powiązaniu teorii z praktyką, kształceniu modułowemu itd⁷. Wyraźne zmiany odnotować też należy w instrumentarium pracy nauczyciela. Są one konsekwencją przyjęcia nowych teorii uczenia się ukierunkowanych na jednostki uczące się, to jest koncepcji psychologii humanistycznej, psychologii poznawczej, w tym konstruktywizmu psychologicznego i społeczno-kulturowego. Stąd odejście od kształcenia pasywnego na rzecz aktywnego, dominacji monologu na rzecz dialogu. Jak słusznie zauważa Jerzy Nowocię (2021), „dialog w edukacji kojarzy wizerunek ucznia z aktywnością, autonomią, krytycznym myśleniem i poszukiwaniem relacji w środowisku” (s. 172). Stąd potrzeba eksponowania metod aktywizujących, problemowych, waloryzacyjnych, odwołujących się do samodzielności, doświadczenia, przeżywania i działania oraz interakcji. Preferencje zyskują marginalizowane wcześniej formy organizacyjne: praca indywidualna (jednostkowa), która umożliwia także pożądaną indywidualizację procesu kształcenia, oraz praca w grupach, ułatwiająca rozwijanie kluczowych kompetencji: współpracy i współdziałania, podejmowania decyzji, przegrywania i wygrywania, rozwiązywania konfliktów. Oczywiście są też przemiany w stosowanych środkach dydaktycznych zmierzające ku innowacyjności, częściowej automatyzacji, elastyczności i mobilności procesu kształcenia. Agata Popławska (2021) dowodzi, że „zmiany dokonujące się w oświacie formalnie zwiększają autonomię nauczycieli w różnych obszarach ich

⁷ Zob. szerzej o kierunkach zmian w treściach kształcenia, m.in. Karpińska, 2023.

funkcjonowania, mogą oni podejmować decyzje dotyczące programów nauczania, tworzyć programy autorskie, decydować o wyborze podręczników, metod, form, środków dydaktycznych, wprowadzać innowacje, współdecydować o planach nauczania i oceniania uczniów. Jednocześnie stosowanie ścisłego nadzoru i kontroli działań podejmowanych przez nauczycieli (...) sprzyja uniformizacji, jest sprzeczne z indywidualizacją kształcenia i uniemożliwia podmiotowe funkcjonowanie nauczycieli i uczniów w szkole” (s. 87–88). Bez rzeczywistej, a nie pozornej autonomii nauczycieli, ich elastycznych działań w przestrzeni kontroli i oceny uczniowskich osiągnięć, pozwalających uwzględniać zmienność sytuacji, którym podlega dziecko, niemożliwa jest efektywna ochrona przed długotrwałym doświadczaniem porażki.

Zasygnalizowane jedynie przemiany w systemie kształcenia wyzwalają potrzebę otoczenia szczególną troską wielowymiarowego problemu niepowodzeń szkolnych, który nie zniknie samoistnie w nowej, „zmienionej” rzeczywistości edukacyjnej, tym bardziej że wskazane kierunki zmian – wyrosłe z umacniających się w praktyce koncepcji teoretycznych leżących u podstaw myślenia, rozumowania i uczenia się człowieka (m.in. Szadzińska, 2012, s. 24–42), wymagają od uczniów znaczącego wzrostu zaangażowania w uczenie się, zwiększenia aktywności i samodzielności – słowem, ekspansji tych zdolności poznawczych, których na ogół brakuje uczniom doznającym niepowodzeń szkolnych.

6. ZAGROŻENIA I ZŁOŻONOŚCI WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA

Analizując wielowymiarowość niepowodzeń edukacyjnych, nie można pominąć obserwowanych **zagrożeń i złożoności współczesnego świata**. Jak zauważa Bogdan Szulc (Szulc & Pierzchała, 2022), „świat współczesny to świat dynamicznych przemian niemal we wszystkich sferach ludzkiej egzystencji. Proces globalizacji, a w tym technik komunikowania, niemal całkowicie zatarł różnice w dotarciu do informacji, do wiedzy, pozwalając jednocześnie ludziom na poznawanie innych, odmiennych państw i krain, kultur i obyczajów, religii i tradycji. To wszystko wymusza na człowieku i społecznościach konieczność systematycznego doksztalcenia się, rozwijania i zmiany profili zawodowych, a nade wszystko uczestniczenia w zmianach” (s. 4). Stabilne środowiska ustąpiły miejsca temu, co teraz zaczynamy nazywać światem VUCA⁸. Współczesny świat rozwija się w warunkach bezpre-

⁸ **VUCA** jest akronimem po raz pierwszy zastosowanym w 1987 roku w odniesieniu do teorii przywództwa Warrena Bennis i Burta Nanusa w celu opisanego lub refleksji nad zmiennością (*volatility*), niepewnością (*uncertainty*), złożonością (*complexity*) i niejednoznacznością (*ambiguity*)

cedensowej konwergencji międzynarodowych zagrożeń i konfliktów o wysokim stopniu intensywności i niestabilności, które tworzą nowy niespotykany wcześniej poziom i zakres zagrożeń. Świat jest coraz bardziej nieprzewidywalny, a zdolność państw do zarządzania ryzykiem związanym z rosnącą przyszłą niepewnością staje pod znakiem zapytania. Obecnie państwa znajdują się w obliczu szerszej niż w poprzednich dekadach gamy zagrożeń, które stają się bardziej złożone i wzajemnie powiązane (Kaźmierczak, Ropski, Wasiuta et al. (red.), 2021, s. 7). Pandemia, wojna, terroryzm, inflacja, napięcia cywilizacyjne generują różne postaci strat szkolnych. Powszechnie pisze się o kryzysie szkoły **w realizacji funkcji** nie tylko dydaktycznej i wychowawczej, ale przede wszystkim **opiekuńczej**. Tymczasem ta niedoceniana funkcja szkoły – funkcja opiekuńcza – powinna stawać się podstawą nowoczesnej, zorientowanej na wyzwania współczesności i nadchodzącej przyszłości, szkoły. Ważnym zadaniem w zakresie opieki w szkole winna być troska o zapewnienie każdemu uczniowi optymalnych warunków do indywidualnego rozwoju, tj. zarówno pomoc w rozwijaniu wybitnych zdolności, jak i wyrównywanie braków w nauce, jeśli takie się pojawiają. Funkcja opiekuńcza szkoły polega też na tworzeniu warunków dla zaspokojenia potrzeb jej uczniów w stopniu i zakresie adekwatnym nie tylko do ich wieku i poziomu samodzielności, ale także do zdiagnozowanych, jednostkowych deficytów, co zdaniem Włodzisława Kuzatowicza (2020) znakomicie unaocznia „Piramida potrzeb Masłowa”, rozpoczynając od potrzeb fizjologicznych, bezpieczeństwa i przynależności, poprzez potrzebę uznania i samorealizacji. „To o zaspokajaniu tych potrzeb mówią najczęściej wszyscy promotorzy i realizatorzy idei szkoły wspierającej rozwój ucznia, rozbudzającej jego zainteresowania, wyposażającej go w kompetencje przydatne w jego przyszłym, społecznym funkcjonowaniu” (s. 4).

Niepowodzenia dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze, ale także niepowodzenia szkoły, rodziny, innych instytucji w realizacji funkcji kulturotwórczej czy socjalizacyjnej – to także świadectwo wielowymiarowości niepowodzeń.

7. PEJORATYWNE KONSEKWENCJE NIEPOWODZEŃ SZKOLNYCH

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden wymiar niepowodzeń edukacyjnych – niezwykle bolesny, wynikający z **pejoratywnych konsekwencji tego zjawiska**. Ich istota zawiera się w jakże wymownej metaforze wyjętej z aforystyki Józefa

ogólnych warunków i sytuacji (*U.S. Army Heritage and Education Center, Who first originated the term VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity)? – USAHEC Ask Us a Question, 7 maja 2019, usawc.libanswers.com.*

Bułatowicza (2004): „Każde niepowodzenie jest jak listek spadający z drzewa nadziei”... I dodajmy... często prowadzi do beznadziei!

Niepowodzenia w nauce są zjawiskiem bardzo niepożądanym zarówno ze względów pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, jak i ekonomicznych, a ich konsekwencje można odczuwać przez całe życie – w wymiarze edukacyjnym, zawodowym i osobistym. U uczniów doświadczających niepowodzeń zauważa się obniżenie motywacji do uczenia się, zaniżoną samoocenę, tendencję do wycofywania się z życia szkoły, zaburzoną socjalizację, nastroje depresyjne i lękowe, ale i zły wpływ na zespół klasowy, symptomy niedostosowania społecznego, włącznie z podejmowaniem zachowań ryzykownych dla zdrowia. Stąd już tylko krok do myśli i czynów suicydalnych. A warto wiedzieć, że w statystykach policyjnych niepowodzenia szkolne (zwłaszcza o charakterze wychowawczym) są wskazywane jako drugi po zawodzie miłosnym powód prób samobójczych młodzieży. Tego wymiaru/skutku niepowodzeń nie wolno nam pedagogom bagatelizować!

W dokumencie „Zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży. Raport za lata 2012–2021”, opracowanym w ramach projektu „Życie warte jest rozmowy” Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego, czytamy m.in., iż „w Polsce więcej osób ginie w wyniku samobójstw niż w wypadkach samochodowych. Co 10 lat z mapy naszego kraju znika jedno miasto zbliżonej wielkości do Ełku czy Bełchatowa. Na każdą 28-osobową klasę przypada średnio dwóch uczniów po próbie samobójczej” (s. 2).

Dane policji za 2021 rok pokazują gwałtowny wzrost zachowań samobójczych wśród młodych osób⁹. W 2021 roku 1496 dzieci i nastolatków poniżej 18. roku życia podjęło próbę samobójczą, aż 127 z tych prób zakończyło się śmiercią. W stosunku do 2020 roku jest to wzrost odpowiednio o 77% zachowań samobójczych oraz o 19% śmierci samobójczych (Raport, s. 3). Szczególnie niepokojący jest wzrost dotyczący podejmowania zachowań samobójczych w grupie dziewczynek. W 2021 roku KGP zarejestrowała wzrost o 101%.

Według oficjalnych danych policyjnych łączna liczba prób samobójczych w okresie od stycznia do października 2022 roku wśród młodzieży wyniosła 1715. Wśród dzieci od 7. do 12. roku życia prób samobójczych odnotowano 64; z kolei

⁹ Warto nadmienić, że jak doprecyzowują autorzy cytowanego Raportu, dane Komendy Głównej Policji pokazują nam tylko te próby oraz śmierci samobójcze, o których zostały powiadomione organy ścigania. Według Światowej Organizacji Zdrowia na każdą odnotowaną w oficjalnych rejestrach śmierć samobójczą młodej osoby przypada od 100 do 200 prób (Goldsmith, Pellmar, Kleinman et al., 2002). Jeśli założymy, że współczynnik ten jest adekwatny do Polski, to próbę odebrania sobie życia w roku 2021 podjęłoby od 12 700 do 25 400 osób poniżej 18. roku życia (Raport, s. 5).

w grupie wiekowej 13–18 było ich 1651. 127 przypadków zakończyło się śmiercią (Rośnie liczba prób samobójczych, 2022).

Marcin Konieczny (2023), identyfikując zjawiska społeczne, które w największym stopniu przyczyniają się do podjęcia decyzji o targnięciu się na własne życie, stwierdza, że „dominującym czynnikiem, który ma wpływ na podjęcie próby samobójczej [zwłaszcza przez uczniów szkół ponadpodstawowych – A.K.] – są słabe postępy w nauce i związany z tym stres. Niektórzy z nich wyolbrzymiają swoje porażki w nauce i silnie je przeżywają” (s. 212). Autor stwierdza, że w środowisku szkolnym można zidentyfikować wiele czynników niepowodzeń szkolnych, które wpływają na podejmowane przez młodzież próby samobójcze. „Należą do nich konflikty z rówieśnikami i z nauczycielami, zwłaszcza takie, które w opinii ucznia, dowodzą, że nauczyciel »uwziął się«. Cierpienie spowodowane konfliktem jest tak silne, że przekreśla sens i cel dalszego życia” (Konieczny, 2023, s. 212).

Podobnie Stanisław Kawula (2007) wskazuje, że grupę podwyższonego ryzyka samobójczego stanowią nastolatki z kryzysem w relacjach międzyludzkich (osamotnienie wewnętrzne, pytania o sens życia), z problemami narkotykowymi, **z problemami** rodzinnymi i **szkolnymi**.

W literaturze problemy z nauką jednoznacznie wskazywane są jako ważny czynnik ryzyka wystąpienia zachowań samobójczych u nastolatków¹⁰.

8. „DZIEDZICZENIE” NIEPOWODZEŃ SZKOLNYCH

Specyficzny wymiar niepowodzeń wynika ze swoistego „**dziedziczenia**” **niepowodzeń** przez kolejne etapy edukacyjne, w tym głównie szkolnictwo wyższe. Warto nadmienić, że przed dziesięcioma laty przygotowanie merytoryczne absolwentów szkół ponadgimnazjalnych do podjęcia studiów wyższych pozytywnie oceniło jedynie 11 rektorów, natomiast 26 wyraziło ocenę negatywną. Ponadto NIK zauważa, że próg zdawalności egzaminów maturalnych z przedmiotów obowiązkowych został określony na zbyt niskim poziomie – 30%. Jego uzyskanie umożliwia uczniom otrzymanie świadectwa dojrzałości i podjęcie dalszego kształcenia w szkole wyższej. W swoich publikacjach stawiam tezę, że jako nauczyciele akademicy jesteśmy spadkobiercami niepowodzeń szkolnych na niższych etapach edukacyjnych (Karpińska, 2015). Stąd niejednokrotnie stajemy przed dylematem: czy mogę promować magistra pedagogiki (zwłaszcza wczesnoszkolnej), który robi błędy ortograficzne; który ma orzeczoną dysgrafię (a przecież ma w przyszłości

¹⁰ Zob. m.in. Miller, Rathaus & Linehan, 2011; Rzakowska, 2016; Przybysz-Zaremba, 2021.

kształtować poziom graficzny pisma naszych dzieci); który wybrał studia pedagogiczne, bo jest słaby z matematyki i jej nie znosi (a przecież powinien rozwijać kompetencje matematyczne dzieci)?

9. ZAMIAST KONKLUZJI

Prezentowanym artykułem zabiegam o **przywrócenie niepowodzeniom szkolnym należytej rangi w badaniach naukowych i refleksji teoretycznej, ale także w programach kształcenia i doskonalenia nauczycieli.**

Wszak to zjawisko wielowymiarowe o wciąż niepokojącym zasięgu, skomplikowanej, niejednorodnej etiologii i bardzo poważnych konsekwencjach. Trzeba je możliwie wcześnie diagnozować i podejmować skuteczne, rozbudowane działania w obszarze zapobiegania niepowodzeniom szkolnym, z wykorzystaniem osiągnięć neuronauk, nowoczesnych technologii i innych nowatorskich rozwiązań o charakterze profilaktycznym i terapeutycznym.

Bibliografia

- Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Tłum. S. Cieśla. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bułatowicz, J. (2004). *Myślą, piórem i bułatem*. Wydawnictwo Antyk.
- Furmanek, W. (2018). Najważniejsze idee czwartej rewolucji przemysłowej. *Dydaktyka Informatyki*, 13, 56–57.
- Goldsmith, S.K., Pellmar, T.C., Kleinman, A.M. & Bunney, W.E., eds. (2002). *Reducing suicide: a national imperative*. Washington, DC: National Academy Press.
- <https://glos.pl/rosnie-liczba-prob-samobojczych-dzieci-i-nastolatkow-w-polsce>.
- <https://ug.edu.pl/news/pl/3552/przyczyny-podejmowania-prob-samobojczych-w-gdanskich-szkolach-wstepne-wyniki-acwp-ug>.
- <https://pulsmedycyny.pl/jakie-sa-przyczyny-samobojstw-wsrod-dzieci-i-mlodziezy-w-polsce-badania-1153648>.
- <https://zwjr.pl/>, raport dotyczący zachowań samobójczych wśród dzieci i młodzieży za lata 2012–2021. Dane pochodzą z Komendy Głównej Policji.
- Karpińska, A. (1999a). *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*. Trans Humana.
- Karpińska, A. (1999b). *Drugoroczność w opinii nauczycieli*. Trans Humana.
- Karpińska, A. (2000). Minimalizacja niepowodzeń szkolnych – wyzwanie dla edukacji jutra. W: K. Denek, T. Zimny (red.). *Edukacja Jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS.
- Karpińska, A. (2013). *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*. Trans Humana.

- Karpińska A., Zińczuk, M. & Remża, P. (red.) (2016). *Edukacja wobec niepowodzeń i szans ich minimalizacji*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Karpińska, A. (2023). Ontodydaktyczne dylematy wobec przeciążenia informacyjnego. *Kultura i Edukacja*, 1(139), s. 11–21.
- Karpińska, A. (2015). Szkolnictwo wyższe – spadkobiercą niepowodzeń szkolnych. W: E.J. Kryńska, M. Głoskowska-Sołdatow & A. Kienig (red.). *Kultura edukacji szkoły wyższej – różnorodne perspektywy. Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności* (s. 161–172). Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Kawula, S. (2007). Zachowanie samobójcze młodzieży i jej stosunek do kary śmierci. W: J.A. Malinowski & A. Mandrecki (red.). *Środowiska – młodzież – zdrowie. Pedagogiczne i psychologiczne wymiary zagrożeń życia i rozwoju młodzieży* (s. 105–127). Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Każmierczak, D., Ropski, J., Waszuta, O. & Zakrzewski, W. (red.) (2021) *Edukacja w świecie VUCA. Charakterystyka środowiska bezpieczeństwa*. Wydawnictwo Libron.
- Konieczny, M. (2023). Próby i zamachy samobójcze – etiologia i zjawiska społeczne mające wpływ na podjęcie decyzji o samobójstwie. *Studia Administracji i Bezpieczeństwa*, 14, s. 205–220.
- Krajewska, A. (2004). *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*. Trans Humana.
- Krajewska, A. (2023). *Zaangażowanie studentów w szkolnictwo wyższe. Teoria, badania, praktyka w literaturze*. Wydawnictwo UwB.
- Konopnicki, J. (1966). *Powodzenie i niepowodzenia szkolne*. PZWS.
- Kuzitowicz, W. (2020). *O potrzebie przywrócenia rangi opiekuńczej szkoły po nowemu*. <http://obserwatoriumedukacji.pl/felieton-nr-321-o-potrzebie-przywrocenia-rangi-funkcji-opiekunczej-szkoly-po-nowemu>.
- Mayor, F. (2001). *Przyszłość świata*. Tłum. J. Wolf, A. Janik & W. Rabczuk. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Miller, A.L., Rathaus, J.H. & Linehan, M.M. (2011). *Dialektyczna terapia behawioralna nastolatków z tendencjami samobójczymi*. Tłum. M. Kapera. Wydawnictwo UJ.
- Miłoszewska, L.E. & Wojciechowska, A. (2005). Zaginione dzieci. *Głos Nauczycielski*, 44, s. 9.
- Nowocień, J. (2021). Edukacja przez sport i olimpizm w stronę dialogu, który nie dzieli, lecz zbliża. W: A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk & A. Szwarz (red.). *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian* (s. 171–187). Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Palka, S. (2003). Dialog w dydaktyce ogólnej i procesie kształcenia. W: A. Karpińska (red.). *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie* (s. 481–487). Trans Humana.
- Popławska, A. (2021). Autonomia nauczyciela w reformowanej szkole. W: A. Karpińska, M. Zińczuk & K. Kowalczyk (red.). *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej* (s. 77–96). Wydawnictwo UwB.
- Przybysz-Zaremba, M. (2021). Profilaktyka depresji i zachowań suicydalnych dzieci i młodzieży wobec wyzwań codzienności. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 34(1), 119–130.

- Rzadkowska, M. (2016). Zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży – charakterystyka ryzyka i profilaktyki. *Studia Prawnicze. Rozprawy i Materiały*, 1(18), 161–179.
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum.
- Szadzińska, E. (2012). *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szulc, B.M. & Pierzchała, K. (2022). *Człowiek we współczesnym społeczeństwie (Wybrane problemy)*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Śliwerski, B. (1998). Analfabetyzm u progu XXI wieku. *Rocznik Pedagogiczny*, 21, 63–77.
- Tuwim, J. (1923). *Wierszy tom 4*. Tow.Wyd. „Ignis”.
- UNESCO. 2020. Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all. Paris, UNESCO.
- Wójcik-Kozłowska, K. (b.d.). *1 września, a my przypominamy, że edukacja zmienia życie*. <https://www.adra.pl/1-wrzesnia-a-my-przypominamy-ze-edukacja-zmienia-zycie/>