

## Refleksje wokół szkolnej kultury błędu

DOI: 10.25312/2083-2923.15/2019\_05adk

**Streszczenie:** Współczesny świat podporządkowany jest walce o sukces, do którego droga prowadzi przez wiele pomyłek, błędów, niepowodzeń. Bardzo ważnym elementem pracy szkoły jest więc kształtowanie takich kompetencji, dzięki którym uczniowie będą mogli prawidłowo funkcjonować w rzeczywistości zmiennej, niepewnej, nieprzewidywalnej. Celem niniejszego artykułu jest próba ukazania konieczności budowania szkolnej kultury błędu, dzięki której łatwiejszy może być start w dorosłość. W tekście zostały wyodrębnione warunki niezbędne do tworzenia szkolnej kultury błędu i omówione, na podstawie badań przeprowadzonych wśród młodych dorosłych, trzy podstawowe zagadnienia z nią związane, tj.: rola szkoły w jej budowaniu, postawy wobec błędów oraz reakcje na nie nauczycieli i osób uczących się.

**Słowa kluczowe:** szkolna kultura błędu, szkoła, doświadczenia edukacyjne, uczeń dorosły

### Wprowadzenie

Szkoła jest instytucją, która zgodnie z przyjętymi celami i zadaniami, zajmuje się przygotowaniem człowieka do funkcjonowania w dorosłym życiu. Zdaniem R. Schulza, szkoła to swojego rodzaju „organ edukacyjny”, który poprzez swoje ujednoczenie i przyjęte normy ma rozwiązywać jeden z ważniejszych problemów społecznych, tzn. przekazywać istotne składniki obowiązującej kultury młodemu pokoleniu<sup>1</sup>.

Zinstytucjonalizowanie edukacji sprawia, że szkoła podlega wszystkim regułom właściwym instytucjom społecznym, wraz z podziałem funkcji i z normatywnymi formami działalności. Użycza fizycznej (jako budynku) i interakcyjnej przestrzeni (wraz z uregulowanymi relacjami pomiędzy uczestnikami szkolnego życia), a także udostępnia specyficzny szkolny język do uprawomocnia-

---

\* Agnieszka Domagała-Kręcioch – pedagog, socjoterapeuta. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół szkoły i dokonujących się w jej obszarze zmian. Prowadzi badania dotyczące znaczenia doświadczeń edukacyjnych dla społecznego funkcjonowania człowieka dorosłego.

<sup>1</sup> R. Schulz, *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, PWN, Toruń 1992.

nia kulturowych systemów wymiany. Szkoła ma stałe miejsce na społecznym rynku, gdzie od najmłodszych lat dzieci uczą się, co jest warte nabycia (jakie rodzaje, zakresy wiedzy, umiejętności, zachowań), aby móc to wymienić na określone przywileje. Nauczyciele [...] na co dzień zobligowani są do ciągłego oceniania uczniów i dzielenia ich na „lepszych i gorszych” tak, aby przygotować ich do sprawnego podejmowania odpowiednich ról w innych instytucjach społecznych<sup>2</sup>.

Takie podejście, choć odkrywa prawdziwe oblicze edukacji, niestety stoi w opozycji do ogólnie przyjętych założeń i zapisów statutowych, czy nawet ministerialnych, bowiem w tych najważniejszych dyrektywach oświatowych model współczesnej szkoły ma zaspokajać indywidualne potrzeby uczniów, a tym samym spełniać oczekiwania osób zaangażowanych w edukację, od ucznia zaczynając, a na społeczności lokalnej kończąc. Przede wszystkim jednak ma uwzględniać aktualny kierunek społecznych i kulturowych zmian, stając się przede wszystkim przestrzenią do osiągnięcia sukcesu, tak ważnego w kulturze osiągnięć. Jak zauważa L. Sałaciński, szkoła w takim podejściu powinna być miejscem: „gdzie nie ma przegranych ani wygranych, gdzie wszyscy czują się bezpiecznie, gdzie panuje demokratyczne partnerstwo między poszczególnymi podmiotami, gdzie każdy z tych podmiotów z satysfakcją uczestniczy w codziennym twórczym działaniu”<sup>3</sup>.

Co więcej, zdaniem Z. Melosika, to właśnie edukacja (a przez to m.in. i szkoła) ma umożliwić ludziom wybór sposobów życia, dzięki którym możliwy będzie ich rozwój. Jednak, w przekonaniu autora, życie współczesnego człowieka bardzo często podporządkowane jest idei rywalizacji o sukces, co prowadzi do podziału na „zwycięzców” i „całą resztę”, a niejednokrotnie brak własnego sukcesu przekształca się w pragnienie klęski innych<sup>4</sup>. Jest to zjawisko o tyle niebezpieczne, że jak zauważa T. Borowska, człowiek przez całe swoje życie czerpie nie tylko z wewnętrznych zasobów, ale podlega wpływom otaczającego go środowiska i ludzi w nim funkcjonujących. Zachowania człowieka w dużym stopniu wynikają z przyjętych w danej społeczności wzorców interpretacyjnych, jednak w sytuacjach nowych, nieprzewidywalnych nie zawsze wzorce te działają i wtedy reakcja człowieka jest sprawdzianem jego wewnętrznej siły<sup>5</sup>. Dlatego ważnym elementem pracy z uczniami (w tym również uczniami dorosłymi) jest kształtowanie takich kompetencji, które pozwolą im na prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie podlegającym nieustannym przemianom. Wśród kompetencji, które są niedoceniane w środowisku szkolnym, a stanowią istotny element funkcyjowa-

<sup>2</sup> Cyt. za: S. Krzychała, B. Zamorska, *Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły*, [w:] B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, WNDSW, Wrocław 2012, s. 59.

<sup>3</sup> L. Sałaciński, *Wstęp*, [w:] L. Sałaciński, W. Theim (red.), *Szanse na sukces w szkole. Nauczyciel wobec nowych wymagań*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2003, s. 5–6.

<sup>4</sup> Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1995.

<sup>5</sup> T. Borowska, *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, IBE, Warszawa 2003, s. 16.

nia w społeczeństwie sukcesu, znajduje się m.in. nauka na błędach, będąca ważnym elementem szkolnej kultury błędu.

Przeгляд najważniejszych teorii andragogicznych (np. Paradygmat Wartości Oczekiwanej K. Rubensona czy Model Łańcucha Interakcji P. Cross) pokazuje, że u podstaw aktywności edukacyjnej osób dorosłych znajdują się uprzednie doświadczenia związane między innymi ze stopniem zaspokajania potrzeb czy postawą wobec edukacji, uzależnioną od występowania lub braku znaczących porażek edukacyjnych<sup>6</sup>.

Jeżeli chodzi o samo pojęcie „kultura szkoły”, to można powiedzieć, że występuje ono w bardzo wielu tekstach dotyczących edukacji czy szkoły<sup>7</sup>. Zdaniem M. Czerepaniak-Walczak, w przestrzeni szkolnej pojawia się wiele kultur (edukacji, zaufania, interakcji, pedagogiczna, uczniowska, ciszy czy kultura milczenia) oraz wskazuje się na różne ich wymiary. Tak więc, uwzględniając odmienne kryteria, można mówić np. o:

- kulturze kobiecej i kulturze męskiej;
- kulturze zaufania paternalistycznego i kulturze zaufania krytycznego<sup>8</sup>;
- kulturze typu: „rodzina”, „wieża Eiffla”, „pocisk sterowany”, „inkubator”<sup>9</sup>.

Niniejsze rozważania koncentrują się na szkolnej kulturze błędu, która ze względu na kulturowy charakter dążenia do osiągnięcia sukcesu pozostaje w jego tle i stanowi wciąż element ukrytego programu szkoły. Ze względu na to, iż nie funkcjonuje w polskiej literaturze pedagogicznej definicja kultury błędu, przyjęto, że szkolna kultura błędu to ogół przekonań, poglądów i postaw wobec błędów popełnianych przez uczniów i nauczycieli oraz sposób reagowania na nie. Uwzględniając podejście do błędów, zaproponowane przez N. Keith i M. Frese, można rozróżnić dwa sposoby reagowania na nie:

- zapobieganie błędom,
- radzenie sobie z błędami<sup>10</sup>.

Ze względu na doświadczenia, jakie może dostarczać nauka na błędach, drugi sposób podejścia wydaje się zdecydowanie korzystniejszy w przypadku sytuacji szkolnych i tworzenia warunków do budowania szkolnej kultury błędów. Jednak,

---

<sup>6</sup> M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.

<sup>7</sup> Zob. np.: M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3(57)/2015, s. 77–87; K. Polak, *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007; M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016; J. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2010; U. Dernowska, A. Thuściak-Delikowska (red.), *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

<sup>8</sup> M. Czerepaniak-Walczak, dz. cyt., s. 77–87.

<sup>9</sup> F. Trompenaars, Ch. Hampden-Turner, *Siedem wymiarów kultury: znaczenie różnic kulturowych w działalności gospodarczej*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

<sup>10</sup> N. Keith, M. Frese, *Enhancing firm performance and innovativeness through error management culture*, [w:] N.M. Ashkanasy, C.P.M. Wilderom, M.F. Peterson (red.), *Handbook of organizational culture and climate*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, London 2011.

by kulturę tę można było budować w określonej przestrzeni, powinny być spełnione pewne podstawowe warunki:

- 1) uważność w dostrzeganiu błędów, bez której trudno kształtować umiejętności uczenia się na błędach;
- 2) zgoda (otwartość) na popełnianie błędów; stwarzanie warunków zaspokajających potrzebę bezpieczeństwa zarówno w przypadku uczniów, jak i nauczycieli, bowiem – jak zauważa K. Polak – brak zaspokojonej potrzeby bezpieczeństwa w przestrzeni szkolnej wymusza nastawienie na ciągłą obronę siebie i swoich potrzeb, co zabiera niepotrzebnie energię<sup>11</sup>, uwagę i czas;
- 3) wykorzystywanie popełnianych błędów do budowania wiedzy negatywnej będącej rodzajem metapoznania, dzięki któremu, na podstawie uprzednio popełnionych błędów, jednostka wie, jak postąpić (czego nie robić) w przyszłości. Sposób zarządzania negatywną wiedzą wpływa na skuteczność jednostek i grup społecznych<sup>12</sup>;
- 4) branie odpowiedzialności za własne działanie. Chodzi tutaj naturalnie zarówno o odpowiedzialność nauczyciela, jak i czynienie współodpowiedzialnym za podejmowane lub niepodejmowane działania samego ucznia. W nowoczesnym procesie uczenia się sytuacje edukacyjne powinny stanowić źródło doświadczeń, dzięki którym poznawanie świata staje się ciekawe i warte uwagi, niezależnie od, a może właśnie dzięki popełnianym błędom;
- 5) posiadanie odpowiednich kompetencji, dzięki którym człowiek przygotowany jest do uczenia się na własnych i cudzych błędach (np. otwartość, poczucie własnej wartości, radzenie sobie w sytuacjach nowych, radzenie sobie z własnymi emocjami);
- 6) współpraca rodziców, uczniów, nauczycieli. W związku z tym, że edukacja współczesnego człowieka nie rozpoczyna się dopiero w szkole i w szkole też się nie kończy, bardzo ważna jest współpraca tych podmiotów, które najmocniej zaangażowane są w rozwój jednostki.

Brak podłużnych badań nad skutkami niewłaściwego reagowania na błędy w przestrzeni szkolnej, czego konsekwencją są m.in. niepowodzenia edukacyjne, nie daje możliwości właściwego oszacowania strat osobistych, społecznych czy kulturowych, jakie ponosi jednostka i społeczeństwo, jednak jak pokazują wycinkowe badania, skala tego zjawiska nie jest mała. Pomimo dokonujących się zmian i postępu technologicznego współczesność nasza, jak zauważa Z. Kwieciński, „jest obciążona nakładającymi się na siebie zaległościami rozwojowymi, nieszczęściami, patologiami i błędami przeszłości, uwikłana w pełne napięcie i trudności szybkie zmiany terazniej-

---

<sup>11</sup> K. Polak, dz. cyt.

<sup>12</sup> F. Oser, M. Spychiger, *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur [Learning is painful. On the theory of negative knowledge and the practice of error culture]*, Weinheim, Beltz 2005.

sze”<sup>13</sup>. Czy wobec tego, podążając za autorem, pedagogzy i inne osoby zaangażowane w edukację powinni pogodzić się z faktem, że „tyle jednostek ludzkich było i jest – bez ich winy – zablokowanych w rozwoju, bezradnych wobec »pośpiechu i cynizmu« ładu kapitalistycznego, zagubionych w [...] świecie historii informacyjnej?”<sup>14</sup>.

Chociaż „edukacja ma dwie główne funkcje: socjalizację i wyzwianie”, w kontekście powyższego pytania zasadna staje się teza, że edukacja, w tym edukacja dorosłych, nieustannie pełni tę pierwszą, czyli przygotowuje człowieka do życia w społeczeństwie, „które kontroluje nasze ruchy, [...] kształtuje naszą tożsamość, nasze myśli i uczucia”<sup>15</sup>, w społeczeństwie, które nas zniewala. Jak zauważa P. Dominicé, gdyby ludzie dorośli tematem własnych biografii uczynili ocenianie szkolne, to mielibyśmy obraz tego, jak oceny, wyróżnienia, ale i kary, wpływają na kształt życia człowieka. „W przypadku wielu dorosłych, system oceniania w szkole sprawił, że zaczęli wątpić we własne możliwości. Stopnie postrzegane są często jako coś więcej niż informacja na temat przyswojonej wiedzy. [...] Nie tyle jednak stopnie, jako takie, są powodem surowej oceny siebie, ile sposób w jaki są one interpretowane przez środowisko społeczne i samych uczniów”<sup>16</sup>, dlatego budowanie kultury błędu wydaje się tak istotne.

Od lat popełniane są te same błędy, gdyż brak krytycznej refleksji nie pozwala dostrzec konieczności wprowadzania zmian tam, gdzie są najbardziej potrzebne. Zmieniane są programy nauczania, wprowadzane nowe metody i wykorzystywane nowoczesne technologie. Dużo czasu zostaje zmarnowane na to, by najpierw stworzyć gimnazja, po to, by za chwilę je likwidować i narażać uczniów na dodatkowy stres. Zmusza się uczniów do noszenia mundurków, by za chwilę powracać do relatywnej wolności w ubieraniu się. Poprawiane jest to, co zewnętrzne, pomija się natomiast fakt, że uczniowie mają problemy z emocjami, nauczyciele są przeciążeni nadmiarem biurokracji i zestresowani, bo nie mają wsparcia psychologicznego i rodzicielskiego. Rodzice stawiają coraz więcej oczekiwań i wymagań względem szkoły, sami nie podejmując żadnych starań. Nic zatem dziwnego, że szkoła „ocenia, stawia stopnie, naczynia, selekcjonuje, sortuje, blokuje świadomość ciągłości międzypokoleniowej [...], zabija krytyczną mądrość społeczną, a w tym wrażliwość na los słabszych (»przecież oni naprawdę byli niedostateczni«)”<sup>17</sup>.

---

<sup>13</sup> Z. Kwieciński, *Długotrwałe ślady szkolnego dzieciństwa*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko. Sukcesy i porażki*, IBE, Warszawa 2007, s. 119.

<sup>14</sup> Tamże, s. 120.

<sup>15</sup> P.L. Berger, *Zaproszenie do socjologii*, PWN, Warszawa 1995, s. 115.

<sup>16</sup> P. Dominicé, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2006, s. 179.

<sup>17</sup> Z. Kwieciński, dz. cyt., s. 120.

## Metodologia

Na podstawie obserwacji środowiska pedagogicznego można zaryzykować tezę, że pomimo dostrzeżenia określonego podejścia do błędów w polskiej szkole niestety oficjalnie nie funkcjonuje termin „kultura błędu”. Tezę tę potwierdzają przeprowadzone przez autorkę badania ankietowe w grupie 171 osób przyszłych pedagogów – studentów studiów pedagogicznych. W badanej grupie dominowały kobiety. Celem badań było poznanie wycinka szkolnej rzeczywistości dotyczącej budowania szkolnej kultury błędu. Badani zostali poproszeni o wypełnienie kwestionariusza ankiety, który koncentrował się wokół trzech podstawowych pytań:

1. Jaką rolę odgrywa szkoła w tworzeniu warunków do budowania kultury błędu?
2. Jakie postawy przyjmują badani wobec popełnianych błędów własnych i cudzych?
3. Jak badani reagują na popełniane błędy?

## Rola szkoły w budowaniu kultury błędu

W Polsce jest zapewne dużo szkół, które próbują nadążać za wyzwaniem codzienności i zmagają się z budowaniem wartościowych wspólnot; niestety wciąż istnieją i takie, w których czas się zatrzymał. Zdaniem R. Kwaśnicy, współczesna szkoła to instytucja „uzasadniona potrzebami sprzed, bez mała, 150 lat. Powołano ją, oczywiście w uproszczeniu, żeby kształcić rzesze jednakowo przygotowanych urzędników, masowe kadry dla rozwijającego się przemysłu, no i zdolnych wojskowych dla masowych armii”<sup>18</sup>. Pomimo upływu lat szkoły działają podobnie i nawet szereg deklaracji i aspiracji do społeczeństwa inteligentnego i sprawiedliwego nie zmienia szkoły w znaczącym stopniu. Jak dalej zauważa R. Kwaśnica, „zaakceptowaliśmy racjonalność szkoły, uznaliśmy, że jest to rozwiązanie konieczne, naturalne i innego nie ma. I to jest nasza kulturowa oczywistość, która podtrzymuje byt szkoły w dzisiejszym kształcie”<sup>19</sup>.

Od wielu lat i pomimo szeregu zmian w debacie o edukacji wciąż pojawiają się te same zarzuty pod adresem polskiej szkoły:

- przedmiotowe traktowanie uczniów;
- przeładowany program szkolny;
- nauka wkuwania, a nie myślenia;
- brak miejsca na zarządzanie błędami;
- niezdrowa rywalizacja, z przestarzałym systemem oceniania;

---

<sup>18</sup> *Taka szkoła nie jest nam potrzebna*, <https://www.newsweek.pl/polska/co-trzeba-zmienic-w-polskiej-szkole-jak-reformowac-edukacje/51hs06t> (dostęp: 4.03.2019).

<sup>19</sup> Tamże.

- brak autentycznej nauki współpracy; wciąż uczniowie siedzą plecami do siebie, co nie sprzyja właściwym relacjom;
- przekazywanie wiedzy teoretycznej bez praktycznego jej zastosowania;
- marginalizacja i stygmatyzacja słabszych<sup>20</sup>.

Do listy tej można także dołączyć brak w programach nauczania treści o ludzkiej psychice, kształceniu umiejętności poznawczych, metapoznawczych czy społecznych.

Rozmowy z nauczycielami potwierdzają fakt, że w ich świadomości pokutuje przekonanie, zgodnie z którym do swoich najważniejszych obowiązków zaliczają przygotowanie uczniów do tego, by byli bardzo dobrymi i dobrymi uczniami, a nie dorosłymi. Podejmują w tym kierunku wiele działań, nie zawsze troszcząc się o ich konsekwencje. Jak zauważa H. Majewska, pomimo tego, że dziecko „ma zdolność nadawania znaczeń poszczególnym zdarzeniom, jest bardzo wpływowe, a co za tym idzie, staje się łatwym celem do wszelkich manipulacji i działań indoktrynacyjnych”<sup>21</sup>. Na dodatek, już na etapie wczesnej edukacji szkolnej, pojawia się szereg trudności w wypełnianiu społecznej roli ucznia, co – w obliczu pojawiających się zagrożeń i braku poczucia bezpieczeństwa – skłania wiele jednostek do minimalizowania kosztów psychicznych i przyjmowania postawy obronnej. W sytuacji permanentnie odczuwanego zagrożenia młodym, zagubionym w przestrzeni szkolnej i życiowej ludziom trudno jest budować swoją przyszłość<sup>22</sup>. Konsekwencją takiej sytuacji może być pojawiająca się w dalszym życiu bezradność, frustracja, neurotyzm. Jak twierdzi R. Izdebski, prowadzone są obecnie grupy terapeutyczne dla młodych dorosłych, którzy są zagrożeni wykluczeniem nie dlatego, że mieli złe rodziny czy umysły, ale dlatego, że nie narodził się w nich dorosły<sup>23</sup>.

Analizę zgromadzonego materiału empirycznego rozpoczęto od rozumienia przez badanych samego określenia: „szkolna kultura błędu”. Zestaw udzielonych odpowiedzi pokazał, że pojęcie to definiowane jest przez badanych dość wąsko, jako wyolbrzymianie błędów (co być może wynika z podejścia do popełniania błędów w polskiej szkole) i kojarzone jest przede wszystkim z uczniem; to uczniowie popełniają błędy, za które często są karani. Tylko nieliczne osoby wskazywały, że „pojęcie to odnosi się do błędów pojawiających się w szkołach zarówno ze strony uczniów, jak i nauczycieli oraz sposobów odnoszenia się do nich, i prób lub zaniechań poprawiania ich”<sup>24</sup>.

---

<sup>20</sup> M. Jarkowicz, *Na górze naczelnik dyrektor, pod nim klawisze-nauczyciele, na dole więźniowie-uczniowie. Sto lat polskiej szkoły*. Wyborcza.pl. Dodatek świąteczny, <http://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,24144426,na-gorze-naczelnik-dyrektor-pod-nim-klawisze-nauczyciele-na.html> (dostęp: 10.12.2018).

<sup>21</sup> H. Majewska, *Kim uczyniła mnie szkoła?*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2008, s. 339.

<sup>22</sup> K. Polak, dz. cyt.

<sup>23</sup> R. Izdebski, B. Brzyski, *Powierzyć dziecko światu*, <https://klubjagiellonski.pl/2016/07/15/izdebski-powierzyc-dziecko-swiatu> (dostęp: 17.12.2019).

<sup>24</sup> W tekście zostały zachowane oryginalne wypowiedzi badanych.

Kultura błędu nabiera wyjątkowego znaczenia w kontekście panującej kultury sukcesu. W związku z tym, że szkoła stanowi jedno z ważniejszych miejsc promowania sukcesu, staje się też odpowiedzialna za właściwe przygotowanie zarówno uczniów, jak i nauczycieli do jego osiągnięcia. Poprzez konstruktywne podejście do błędów, czy formułowanie i przestrzeganie zasad sprzyjających uczeniu się na i z błędów, szkoła odgrywa zasadniczą rolę w budowaniu kultury przyjaznej osobom w niej funkcjonującym.

O tym, jak szkoła, do której uczęszczali badani, podchodzi do popełnianych błędów, dowiadujemy się z kolejnych wypowiedzi respondentów. Na pytanie o charakter szkolnej kultury błędu w przestrzeni szkoły najczęściej pojawiała się odpowiedź „trudno powiedzieć” (78%). Jedynie 10% badanych stwierdziło, że ma ona charakter „konstruktywny”.

W budowaniu kultury szkoły ważne są zasady, które kształtują stosunek do innych osób, do poglądów, głoszonych i wyznawanych praw. W szkołach, które stanowiły środowisko uczenia się badanych, były najczęściej stosowane następujące zasady:

- kto popełnia błędy, powinien ponieść konsekwencje (76,5%);
- błędy/niepowodzenia są tak samo ważne jak osiągnięcia sukcesów (64,7%);
- każdy ma prawo do popełniania błędów (58,8%);
- dobry uczeń nie popełnia błędów (47,1%);
- jeśli chcesz mieć dobre stopnie, rób to, czego oczekuje nauczyciel (47,1%);
- nauczyciel nigdy się nie myli (41,2%);
- sprytny jest ten, kto nie da się przyłapać na popełnianiu błędów (29,4%)<sup>25</sup>.

Sporządzony zestaw zasad pokazuje, że z jednej strony pojawia się w przestrzeni szkoły zgoda na traktowanie błędów jako ważnych składowych osiągnięć – „są tak samo ważne jak sukcesy” i „każdy ma prawo do ich popełniania”. Z drugiej jednak strony wyraźnie zaznaczona jest tendencja do unikania błędów, gdyż za nie grożą konsekwencje, i sprytny jest ten, kto ich nie popełnia. Badani wskazywali także na nieomylność nauczyciela, co powoduje, że podejście do błędów przybiera formę negacji i unikania. Taka sytuacja czyni z nauczycieli ludzi nieomylnych i staje się nie tylko przyczyną codziennego stresu, ale także powodem zakłóconych relacji. Jak wskazuje M. Jarkowiec: „Nauczyciele mają problem z budowaniem relacji z uczniami. Nikt ich nie nauczył jak to się robi, i oni nie uczą tego uczniów. Jak potem, w dorosłym życiu, mamy budować dobre relacje w rodzinie, sąsiedztwie, w pracy, polityce? Jak mamy powiększać wzajemne zaufanie, kapitał społeczny?”<sup>26</sup>. Jeżeli trudno jest przyznać się do błędu, ale łatwo wytyka się błędy innym, nie powinien dziwić fakt, że nie tylko zabraknie miejsca na otwarty i szczery dialog nauczyciela z uczniami, ale także pojawi się problem z budowaniem zaufania i poczucia bezpieczeństwa. Tymczasem potrzeba bezpieczeństwa to „jeden z najważniejszych czynników organizujących zachowanie człowieka”<sup>27</sup>. Jeżeli szkoła nie stwarza odpowiednich warunków pozwalających na za-

<sup>25</sup> Badani mieli możliwość wskazania więcej niż jedną odpowiedź.

<sup>26</sup> M. Jarkowiec, dz. cyt.

<sup>27</sup> K. Polak, dz. cyt., s. 78.



spokajanie tej potrzeby, uczniowie przejawiają takie formy zachowania, jak: agresja, apatyczność, bierność, wycofanie, i działają według bezpiecznych dla siebie stereotypowych form zachowania. Zgodnie z raportem Fundacji Dzieci Niczyje, w 2015 roku największą grupę osób korzystających z pomocy online, udzielanej w ramach międzynarodowego projektu *Pomoc dzieciom w trudnych sytuacjach*, stanowiły nastolatki. Według szacunków, co czwartym (26%) nadawcą przesłanej wiadomości była osoba w wieku 13–15 lat, a co piąta w wieku 16–17 lat. I co prawda, wśród występujących problemów te związane bezpośrednio ze szkołą stanowiły 25% wszystkich zgłaszanych problemów, jednak jeśli dodamy 23% problemów z relacjami rówieśniczymi i 35% związanych ze zdrowiem psychicznym i problemów psychospołecznych<sup>28</sup>, to rysuje nam się obraz polskiej szkoły, która tylko pozornie wypełnia swoje funkcje społeczne.

## Postawa wobec błędów

W budowaniu szkolnej kultury błędu istotna staje się odpowiednia postawa wobec potknięć, gaf, omyłek innych i własnych.

Jak przekonują N. Kerth i M. Frese, błędy i pomyłki są podstawową kategorią wszystkich ludzkich działań, jednak większość ludzi postrzega błędy jako zdarzenia negatywne, ponieważ kojarzą błędy z negatywnymi konsekwencjami<sup>29</sup>.

Popęlanie błędów może wynikać z różnych przyczyn. Może mieć związek z brakiem doświadczenia, z nieumiejętnością radzenia sobie z własnymi emocjami, z brakiem wiedzy czy z aktualnym stanem zdrowia. E. Jaworska dokonała zestawienia różnych przyczyn popełniania błędów w uczeniu się z uwzględnieniem czynników wewnętrznych i zewnętrznych<sup>30</sup>.

Szkoła z reguły wymaga od ucznia bezbłędności i jako „instytucja formalna, odgórnie definiuje oraz narzuca uczniom i nauczycielom ich role wraz z całą gamą różnorodnych oczekiwań względem nich”<sup>31</sup>. Uczniowie mogą bać się własnych błędów i unikać przyznawania się do ich popełnienia z co najmniej kilku powodów. Wśród nich znajdują się m.in.:

- niepewność co do reakcji rówieśników;
- obawa, że błędy wpłyną negatywnie na ich ocenę, egzamin, przyszłość;
- próba uniknięcia kary<sup>32</sup>.

---

<sup>28</sup> *Pomoc online dzieciom w trudnych sytuacjach życiowych. Specyfika problemów zgłaszanych przez dzieci*, [http://fdcs.pl/wp-content/uploads/2016/05/Zurkowska\\_Pomoc\\_online\\_dzieciom\\_w\\_trudnych\\_sytuacjach\\_zyciowych.pdf](http://fdcs.pl/wp-content/uploads/2016/05/Zurkowska_Pomoc_online_dzieciom_w_trudnych_sytuacjach_zyciowych.pdf) (dostęp: 12.02.2019).

<sup>29</sup> N. Keith, M. Frese, dz. cyt.

<sup>30</sup> E. Jaworska, *Uczenie się na błędach – wybrane zagadnienia*, „Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis, Oeconomica”, nr 311(75)2/2014, s. 67–74.

<sup>31</sup> U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska, dz. cyt., s. 14.

<sup>32</sup> E. Jaworska, dz. cyt.

Na pytanie: Czy bałeś się popełniania błędów w szkole?, badana grupa niemalże w 100% odpowiedziała „tak”. Wśród najczęściej podawanych powodów pojawiały się właśnie strach i obawa przed ośmieszeniem („boję się popełniać błędy, bo każdy jest przez nauczyciela wyciągany przed klasą”), troska o swoją przyszłość („ambitni uczniowie dążą do perfekcji, a każdy błąd staje się dla nich przeszkodą; błędy traktowane są jako finał jakiegoś procesu, a nie kolejny etap dochodzenia do celu”), strach przed ocenianiem. Dane te są pewnym zaskoczeniem, gdyż wśród pozytywnych konsekwencji popełnianych błędów respondenci dostrzegali m.in.: kształtowanie zachowań prospołecznych, radzenie sobie z emocjami, radzenie sobie z trudnymi sytuacjami, umiejętność poszukiwania właściwych rozwiązań, budowanie dystansu do siebie, nauka wytrwałości, uczenie się rozróżniania tego, co naprawdę jest ważne, umiejętność życia w oceniającym i nietolerancyjnym społeczeństwie, wypracowanie mechanizmów pozwalających dostosować się do zmieniającego się otoczenia itd. Ta bogata lista różnych umiejętności i kompetencji pokazuje, że tego, czego szkoła powinna uczyć w sposób czytelny i otwarty, niestety nie uczy<sup>33</sup>, bo wypiera błędy i karze za ich popełnianie, spychając szkolną kulturę błędu do ukrytego programu szkoły.

Zdaniem respondentów, istnieje także pewna grupa uczniów, dla których popełnianie błędów postrzegane jest jako działanie korzystne, ale w nieco odmiennym znaczeniu. Wśród takich uczniów znajdują się ci, „którzy chcą na siłę zaistnieć, oni celowo popełniają błędy i ci, którzy manifestacyjnie chwala się błędami, bo im nie zależy na zdobywaniu wiedzy”, jednak z takimi osobami szkoła nie umie sobie radzić, karząc je drugorocznością, złymi ocenami i uwagami. Sytuacja taka wzmacnia niestety negatywną postawę wobec błędów wśród uczniów, dla których sukces nabiera ważnego, życiowego znaczenia.

## Reakcje na błędy

Dokonując obserwacji szkolnych zachowań uczniów i nauczycieli w kontekście popełnianych błędów, można zauważyć jedną z poniższych reakcji:

- 1) „Nic się nie wydarzyło” – w sytuacjach błahych, w przypadku braku wiedzy i informacji zwrotnej, uczeń w ogóle nie wie, że popełnił błąd, więc zachowuje się tak, jakby nic się nie stało;
- 2) „To nie ja zrobiłem” – negacja, wypieranie i nieprzyznawanie się do popełnionego błędu, zwłaszcza wtedy, gdy grożą poważne konsekwencje;
- 3) „Tak, zrobiłem to” – akceptacja pomyłki, przyznanie się do niej niezależnie od konsekwencji.

Ważnym elementem reakcji jednostki na błędy jest zachowanie nauczyciela i społeczności szkolnej, która często staje się świadkiem danej sytuacji czy zajścia. Mając

---

<sup>33</sup> Zob. A. Domagała-Kręciach, B. Majerek, *Czego (nie)uczy szkoła?*, „E-mentor”, nr 1(53)/2014, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/53/id/1080> (dostęp: 20.11.2018).

na uwadze ten fakt, oczekuje się, że nauczyciel powinien być świadomy skutków podejmowanych działań i przejawianych reakcji, co związane jest z jego odpowiedzialnością edukacyjną. Zdaniem L. Sałacińskiego,

[...] rozpatrując istotę odpowiedzialności nauczyciela, mówimy o bezpośrednim zdaniu się jednego człowieka na drugiego, i to w takiej zależności, że jeden drugiemu, z własnej woli, oferuje gotowość pomocy w jego rozwoju i doskonaleniu. [...], istota drugiego człowieka, z którym nauczyciel wchodzi w interakcyjny układ, jest postrzegana w ściśle określony sposób. Jest postulatywnym obrazem przyszłego człowieka, będącym dla nauczyciela dokładnie określonym celem działania, który nie zawsze może się wydobyć i ukształtować sam z siebie. Chodzi tu więc o byt przyszły człowieka, który jest przede wszystkim ważny dla niego samego, ale samodzielnie nie potrafi się uformować i w związku z tym potrzebuje wsparcia i pomocy<sup>34</sup>.

Nieodpowiedzialny nauczyciel nie jest w stanie kształtować u swoich uczniów poczucia odpowiedzialności za swoje działania, edukację i życie, co skutkuje brakiem odpowiedzialności u ludzi dorosłych<sup>35</sup>. Brak odpowiedniego wsparcia ze strony nauczyciela, jego niewłaściwa postawa i trudne warunki szkolne zdają się jeszcze bardziej utrudniać proces porzucania roli ucznia i wchodzenia w dorosłe życie z przekonaniem o własnej skuteczności i braniem odpowiedzialności za siebie i innych.

Chociaż szokujące mogą wydawać się słowa: „Zastanawiam się, jaki stosunek do świata, do państwa i do bliźnich kształtuje osiem lat upokorzeń ze strony belfrów na oczach rówieśników. Z jakimi emocjami taki »leniwy nieuk« wchodzi w wiek młodzięńczy, a potem w dorosłość?”<sup>36</sup>, to mimo wszystko uzyskane w trakcie badań dane pokazują, że nie ma w tych słowach żadnej przesady.

Na pytanie o to, jak reagowali nauczyciele i koledzy na popełniane przez badanych błędy, pojawiła się niestety długa lista reakcji negatywnych i dość krótka pozytywnych przejawów troski i wsparcia. Na liście pierwszej znalazły się między innymi: krytykują, krzyczą, porównują do lepszych uczniów, ignorują, wyśmiewają, karzą, denerwują się, obgadują, izolują, wytykają palcami, dokuczają, cieszą się z niepowodzenia, wyśmiewają się, zawstydzają, ośmieszają, kpią, żartują sobie. Wśród reakcji pozytywnych badani wskazywali na: wyjaśniają, próbują pomóc, dają drugą szansę, tłumaczą, dopingują. Jeśli chodzi o uczucia i reakcje samych badanych na popełniane błędy, to pojawiały się wśród nich następujące: stresowałam się; robiłam się czerwona; zamykałam się w sobie; rozpamiętywałam; czułam, że zawiodłam siebie i innych; czułam, że poniosłam porażkę; wstyd; czułam się głupio, ale potem przywykłam do takich sytuacji; bałam się, co sobie pomyślą inni; złość; rozczarowanie; błaznowałam;

---

<sup>34</sup> L. Sałaciński, *Obowiązek, odpowiedzialność oraz powinność aksjologiczna nauczyciela*, [w:] L. Sałaciński, W. Theim (red.), *Szanse na sukces w szkole. Nauczyciel wobec nowych wymagań*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2003, s. 42–43.

<sup>35</sup> Tamże.

<sup>36</sup> M. Jarkowicz, dz. cyt.

zawstyżenie; agresja; niechęć; rezygnacja. Zdecydowanie rzadziej respondenci wskazywali na chęć poprawienia błędu albo obojętność z nim związaną.

W kontekście takich danych rodzi się zasadnicze pytanie: na jakich dorosłych wyrosną osoby, które narażone były na ciągłą krytykę, wyśmiewanie, pozostawiane same sobie?

## Zakończenie

Metamorfoza szkoły nie jest możliwa błyskawicznie; na to potrzeba tygodni, miesięcy, a może nawet lat. Pamiętać powinni o tym ci, którzy odpowiadają za rozwój człowieka na każdym etapie jego życia, bo ziarno zasiane w dzieciństwie przyniesie plon w dorosłym życiu. Kiedy nauczyciel mówi do ucznia: „Zawsze popełniasz te same błędy, nie słuchasz tego co mówię, nie zdasz egzaminu”, często skutkuje to utratą zainteresowania i chęci. Mówienie: „Jesteś niegrzeczny” albo „Jesteś nieukiem” jest poniżające, jest ono obelgą i znieważaniem, natomiast w żadnym wypadku nie jest poprawianiem. Poprawianie bowiem oznacza, że człowiek staje się lepszy, ale jak można tego dokonać przez poniżanie dziecka, które już znalazło się w trudnościach?<sup>37</sup>

Zatem jedynie dzięki odpowiednim warunkom stwarzanym między innymi przez szkołę i uczących w niej nauczycieli młody człowiek ma potencjalną możliwość stać się osobą zaangażowaną, gotową i zdolną do współdziałania, nie tracąc przy tym swej wrażliwości, szacunku dla wartości wyższych oraz bezinteresownego działania na rzecz innych ludzi<sup>38</sup>. Może warto więc podjąć trud budowania szkolnej kultury błędu, dzięki której wszyscy pocujemy się współodpowiedzialni nie tylko za edukację, ale za kształt państwa, w którym funkcjonujemy w różnych rolach.

## Bibliografia

- Berger P.L., *Zaproszenie do socjologii*, PWN, Warszawa 1995.
- Borowska T., *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, IBE, Warszawa 2003.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3(57)/2015.
- Dernowska U., Tłuściak-Deliowska A., *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Domagała-Kręcioch A., Majerek B., *Czego (nie)uczy szkoła?*, „E-mentor”, nr 1(53)/2014, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/53/id/1080> (dostęp: 20.11.2018).

<sup>37</sup> M. Montessori, *The Absorbent Mind*, Wilder Publications, Jersey City 2008, s. 165.

<sup>38</sup> L. Sałaciński, *Obowiązek, odpowiedzialność...*

- Dominicé P., *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2006.
- Izdebski R., Brzyski B., *Powierzyć dziecko światu*, <https://klubjagiellonski.pl/2016/07/15/izdebski-powierzyc-dziecko-swiatu/> (dostęp: 17.12.2019).
- Jabłoński A., *Krytycyzm Poppera jako podstawa socjologicznych badań cywilizacyjnego rozwoju społeczeństw*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne”, nr 10(1)/2015, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.de-skligh-fc6a6ad2-929d-45a1-a889-df145c052084> (dostęp: 5.01.2019).
- Jarkowiec M., *Na gorze naczelnik dyrektor, pod nim klawisze-nauczyciele, na dole więźniowie-uczniowie. Sto lat polskiej szkoły. Wyborcza.pl. Dodatek świąteczny*, <http://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,24144426,na-gorze-naczelnik-dyrektor-pod-nim-klawisze-nauczyciele-na.html> (dostęp: 10.12.2018).
- Jaworska E., *Uczenie się na błędach – wybrane zagadnienia*, „Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis, Oeconomica”, nr 311(75)2/2014.
- Keith N., Frese M., *Enhancing firm performance and innovativeness through error management culture*, [w:] N.M. Ashkanasy, C.P.M. Wilderom, M.F. Peterson (red.), *Handbook of organizational culture and climate*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, London 2011.
- Krzychała S., Zamorska B., *Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły*, [w:] B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, WNDSW, Wrocław 2012.
- Kwieciński Z., *Długotrwałe ślady szkolnego dzieciństwa*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko. Sukcesy i porażki*, IBE, Warszawa 2007.
- Majewska H., *Kim uczyniła mnie szkoła?*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2008.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 1995.
- Montessori M., *The Absorbent Mind*, Wilder Publications, Jersey City 2008.
- Oser F., Spychiger M., *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur [Learning is painful. On the theory of negative knowledge and the practice of error culture]*, Weinheim, Beltz 2005.
- Polak K., *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Pomoc online dzieciom w trudnych sytuacjach życiowych. Specyfika problemów zgłaszanych przez dzieci*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2015, [http://fdds.pl/wp-content/uploads/2016/05/Zurkowska\\_Pomoc\\_online\\_dzieciom\\_w\\_trudnych\\_sytuacjach\\_zyciowych.pdf](http://fdds.pl/wp-content/uploads/2016/05/Zurkowska_Pomoc_online_dzieciom_w_trudnych_sytuacjach_zyciowych.pdf) (dostęp: 12.02.2019).
- Rotry R., *Edukacja i wyzwanie ponowoczesności*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993.

- Sałaciński L., *Obowiązek, odpowiedzialność oraz powinność aksjologiczna nauczyciela*, [w:] L. Sałaciński, W. Theim (red.), *Szanse na sukces w szkole. Nauczyciel wobec nowych wymagań*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2003.
- Sałaciński L., *Wstęp*, [w:] L. Sałaciński, W. Theim (red.), *Szanse na sukces w szkole. Nauczyciel wobec nowych wymagań*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2003.
- Schulz R., *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, PWN, Toruń 1992.
- Taka szkoła nie jest nam potrzebna, <https://www.newsweek.pl/polska/co-trzeba-zmienic-w-polskiej-szkole-jak-reformowac-edukacje/51hs06t> (dostęp: 4.03.2019).
- Trompenaars F., Hampden-Turner Ch., *Siedem wymiarów kultury: znaczenie różnic kulturowych w działalności gospodarczej*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

### Reflections on a school's mistake culture

**Abstract:** The modern world is subordinated to the struggle for success, the road to which leads through many mistakes and failures. A very important element of a school's work is to shape such competences that will allow students to function properly in a changing, uncertain and unpredictable reality. The aim of this article is to show the need to build a school's mistake culture, in order to ease young people into adulthood. The text identifies the conditions necessary to create a school error culture and discusses, on the basis of research conducted among young adults, three basic issues related to it, i.e.: the role of school in building it, attitudes towards mistakes and the reactions of teachers and learners to them

**Keywords:** school mistake culture, school, educational experiences, mature student

**About the author:** Agnieszka Domagała-Kręcioch – pedagogue, sociotherapist. Her academic interests focus on schools and the changes taking place therein. She researches the importance of educational experiences for the social functioning of adults.