



Dariusz Stępkowski

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

ORCID 0000-0002-6855-1517

Anna Sarbiewska

ORCID 0000-0002-9429-8228

Zarys pedagogiki pracy nad błędem.
Iwona Kopaczyńska (2020), *Pedagogiczna kategoria*
błędu. Teoretyczne konteksty
– *praktyczne inspiracje dla edukacji wczesnoszkolnej.*
Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 229 (e-book)

W recenzowanej monografii Iwona Kopaczyńska opracowała mało rozpoznaną w pedagogice kategorię błędu. Mimo że w czynnościach pedagogicznych – tak wychowaniu, jak i nauczaniu – nie sposób wprost uniknąć sytuacji nasuwających na myśl pojęcie błędu, termin ten należy jednak do sfery tabu i jak dotąd z rzadka był przedmiotem pogłębionej refleksji teoretycznej. W swojej publikacji autorka nie tylko naświetliła z różnych perspektyw pole semantyczne słowa *błąd*, lecz również zrekonstruowała niejednolite sposoby jego odczytywania w kontekście działania edukacyjnego. Tym, co zasługuje w recenzowanej książce na szczególne dowartościowanie, są zawarte w dwu ostatnich rozdziałach propozycje wykorzystania błędu w procesie nauczania i uczenia się – tak od strony koncepcyjnej, jak i praktycznej. Tymi propozycjami I. Kopaczyńska położyła podwaliny pod „pedagogikę pracy nad błędem” (s. 60), w której przepracowywania błędów nie uważa się za uciążliwe korygowanie pomyłek hamujących sprawne osiągnięcie wyznaczonych celów edukacyjnych, jak to ma miejsce w „pedagogice unikania błędów” (s. 51), lecz za naturalny element refleksyjnego nauczania i uczenia się.

Eksplifytnymi adresatami książki są teoretycy, badacze i praktycy zajmujący się edukacją wczesnoszkolną. Naszym zdaniem jednak sens zaprezentowanych w niej treści wykracza daleko poza wskazany krąg odbiorców

i da się odnieść również do wyższych poziomów edukacji szkolnej, a nawet w pewnym zakresie do kształcenia akademickiego. W niniejszej recenzji będziemy ją odczytywać z perspektywy pedagogiki ogólnej, a w szczególności dwu modeli działania pedagogicznego – linearnego i komplementarnego (Benner, 2018, s. 126–131), szukając równocześnie możliwości zastosowania w kształceniu na poziomie ponadpodstawowym. Zanim będzie o tym mowa, przedstawiamy ogólną charakterystykę recenzowanej publikacji.

Monografia składa się z pięciu rozdziałów, które poprzedza wstęp, a finalizuje zakończenie. Poza tym na końcu zamieszczono bibliografię i przypisy, które zostały sporządzone w sposób tradycyjny. Rozdziały dzielą się wyraźnie na dwie części. W trzech pierwszych autorka przygotowuje grunt teoretyczny pod koncepcję przepracowywania błędów, którą przedstawia w dwu ostatnich rozdziałach. Na podkreślenie zasługuje fakt, że w owej koncepcji wyraźnie rozróżnia się dwa podmioty działania pedagogicznego – ucznia/wychowanka i nauczyciela/wychowawcę, oraz ich własne i nieredukowalne czynności – uczenie się i nauczanie. To umożliwia dogłębne i zniuansowane rozważenie wspomnianych powyżej dwu skrajnie przeciwstawnych podejść do błędów w pedagogice.

Rozdział pierwszy otwiera rekonstrukcja pola semantycznego słowa *błąd*. Analizy autorki zaskakują wielobarwnością znaczeniową i pragmatyczną. Na tym tle I. Kopaczyńska wyjaśnia trzy główne powody popełniania błędów: (1) pomyłkę jako chwilową nieuwagę dotyczącą jedynie fragmentu wykonywanego zadania, (2) uchybienie jako celowe pominięcie i (3) niewiedzę wynikającą z błędnego przekonania. Jak przekonuje autorka, łatwiej jest zauważyć i skorygować skutki popełnienia błędu w naukach ścisłych niż humanistycznych. Ostatnim zagadnieniem w tym rozdziale jest analiza błędu przeprowadzona z perspektywy czterech dyscyplin wiedzy: filozofii, prakseologii, logiki i psychologii. Ta analiza rzuca światło na rozumienie błędu w pedagogice.

W rozdziale drugim autorka rozważa, czym jest błąd w odniesieniu do działania pedagogicznego, które interpretuje jako jedność złożoną z dwóch czynności realizowanych przez dwa autonomiczne podmioty – nauczyciela/wychowawcę i ucznia/wychowanka. Odwołuje się przy tym do teorii behawiorystycznej, humanistycznej, poznawczej i konstruktywistycznej. Porównanie dwu teorii wymienionych jako skrajne, tzn. behawiorystycznej i konstruktywistycznej, uzmysławia konflikt zachodzący między podejściami mechanistycznym (s. 114) i organizmicznym (s. 116), które da się wyodrębnić we współczesnej pedagogice polskiej ze względu na stanowisko zajmowane wobec błędów i błędzenia (Stępkowski, 2016).

Zgodnie z ujęciem behawiorystycznym błąd oznacza niepożądany stan rzeczy, który zawczasu należy usunąć z drogi uczącemu się przez nauczanie. Prowadzenie bezbłędnego nauczania spoczywa na barkach nauczyciela. Uczniowi pozostaje do wykonania najczęściej pamięciowe przyswojenie dostarczonej mu wiedzy i odtworzenie jej w z góry zaprogramowanym kontekście. W odróżnieniu od tego w podejściu konstruktywistycznym błąd uznawany jest za wewnętrzny moment zapoznawania (się) z czymś nowym i dążenia do jego dogłębnego zrozumienia. Nauczyciel przez metodyczne czynności nauczania ma wywoływać w uczniu procesy uczenia się i wspierać go w nich. Dzięki temu ukazuje się płaszczyzna dla aktywnego działania obu uczestników interakcji pedagogicznej – z jednej strony, a z drugiej praca nad błędem staje się ich wspólnym zadaniem. Co więcej, to zadanie jest rozwojowe *par excellence*, gdyż umożliwia uczniowi/wychowankowi wyjście poza sferę aktualnego rozwoju i skonfrontowanie się z tym, co było mu do tej pory obce i nieznanne. Patrząc z tej perspektywy, podejście mechanistyczne utożsamia się z linearnym modelem kształcenia, a organizmiczne z komplementarnym. Oba te modele prowadzą do odmiennego pojmowania ról pełnionych przez podmioty działania pedagogicznego w ramach integronu edukacyjnego, o którym pisze Roman Schulz (2020, s. 86).

Rozdział trzeci zawiera systematyzację błędów popełnianych w działaniu pedagogicznym w odniesieniu do kryterium osoby błędzącej (nauczyciela/wychowawcy lub ucznia/wychowanka), procesów umysłowych jako narzędzi poznania, celu działania (poznanie nowych wiadomości lub ćwiczenie umiejętności już nabytych) i w końcu stosowanego najczęściej w kształceniu szkolnym kryterium stopnia opanowania wiedzy. Umiejętność rozpoznawania błędów może pomóc nauczycielowi/wychowawcy w trafnym zdiagnozowaniu trudności, z którą zmagają się uczeń/wychowanek, i zaplanowaniu interwencji wspierającej.

W czwartym rozdziale I. Kopaczyńska omawia wpływ błędów na proces uczenia się oraz warunki udzielania wsparcia uczniowi/wychowankowi. W nawiązaniu do wspomnianych powyżej czterech teorii psychologicznych autorka kontrastuje ze sobą rozwój w podejściu mechanistycznym i organizmicznym. W tym pierwszym rozwój utożsamia się z reaktywnym uczeniem się, w którym uczeń/wychowanek jest uznawany jako ukształcalny w sensie plastyczności na oddziaływanie nauczyciela. Żeby jeszcze bardziej zwiększyć tę plastyczność, sięga się po kary i nagrody. Ich zastosowanie ma rzekomo powodować przyrost wiedzy i umiejętności, a przede wszystkim zmniejszać liczbę błędów.

Tym, co znamionuje podejście organizmiczne, jest przyznanie uczniowi/wychowankowi roli aktywnego podmiotu interakcji pedagogicznej. W niczym nie zwalnia to nauczyciela/wychowawcy z aranżowania sytuacji, które będą wyzwaniem dla ucznia/wychowanka do zdobywania coraz większej samodzielności w uczeniu się i samosterowności w działaniu. Współzależność zachodzącą w czynnościach pedagogicznych między wsparciem a stawianiem zadań ilustruje I. Kopaczyńska modelem cykliczno-fazowym (s. 118). Model ten w pewnym sensie uzupełnia metafora „uczącego dołka” (ang. *the learning pit*), którą nie tak dawno wprowadził do dyskursu pedagogicznego James Nottingham (2017). W obu koncepcjach ma zastosowanie ta sama dialektyka polegająca na konfrontowaniu ucznia/wychowanka z wyzwaniem (ang. *challenge*) i udzielaniem mu stosownej pomocy. Tak rozumiane nauczanie nakierowane jest na zdobywanie przez ucznia/wychowanka samowiedzy i samoregulacji oraz na wzmacnianie w nim poczucia sprawstwa, a przez to również odpowiedzialności za samego siebie, w tym przede wszystkim za postępy we własnym uczeniu się. Nabycie tych cech warunkuje pedagogiczne przepracowywanie błędów. Jak to przepracowywanie może przebiegać opisuje I. Kopaczyńska w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej w piątym i ostatnim rozdziale monografii.

Rozdział kończący pedagogiczne studium błędu I. Kopaczyńskiej zawiera oparte na wspomnianym powyżej modelu cykliczno-fazowym scenariusze interwencji pedagogicznych w nauczaniu wczesnoszkolnym. Zdaniem autorki uczniowie klas I-III są już w stanie zidentyfikować popełniane przez siebie błędy i je samodzielnie poprawiać. W związku z tym należy powierzać im do wykonania zadania rozwojowe, w których ze wsparciem nauczyciela i rówieśników będą przepracowywać swoje błędy. Dzięki temu uczenie się na błędach i z błędów stanie się ich trwałym zasobem kompetencyjnym, który warto rozwijać na następnych szczeblach edukacji szkolnej.

Książka I. Kopaczyńskiej jest niezwykle ważnym i cennym głosem w sprawie redefinicji kategorii błędu w pedagogice. Wnioskiem, który nieodparcie nasuwa się po jej przeczytaniu, jest konieczność zmiany nastawienia do popełniania błędów przez uczniów/wychowanków. Błąd wcale nie musi oznaczać zahamowania postępu w ich uczeniu się, lecz wprost przeciwnie – może pomnożyć ich potencjał w tym zakresie. Wniosek ten odnosi się naszym zdaniem w równym stopniu do szkolnictwa podstawowego, jak i ponadpodstawowego, a nawet wyższego.

Interesujące wydaje się potraktowanie naszkicowanej przez I. Kopaczyńską pedagogiki pracy nad błędem jako przestrzeni nabywania przez uczniów/wychowanków specyficznej kompetencji – kompetencji uczenia

się na błędach i z błędów. W obowiązującej obecnie podstawie programowej kształcenia ogólnego zleca się nauczycielom/wychowawcom szkół ponadpodstawowych formowanie „najważniejszych umiejętności”, w tym „kompetencji kluczowych” (*Rozporządzenie...*; zob. także: *Podstawowe kierunki...*). Jeżeli chodzi o rozumienie kompetencji kluczowych, Rada Unii Europejskiej (2018, s. 4) w swoich zaleceniach doprecyzowuje, że chodzi o umiejętności z zakresu tworzenia nowych informacji, uczenia się, przedsiębiorczości, kreatywności i zmysłu inicjatywy oraz dojrzałości obywatelskiej, którym z reguły tradycyjna szkoła nie sprzyja. W tym kontekście nie pojawia się w ogóle wspomniana kompetencja uczenia się na błędach i z błędów. Tymczasem po zdaniu egzaminu dojrzałości, w którym sprawdza się raczej stopień opanowania informacji z wybranych przedmiotów niż gotowość do wkroczenia w samodzielne życie, absolwenci szkoły ponadpodstawowej nie dysponują samostereownością ani nie mają poczucia sprawstwa, których mogliby nauczyć się – zupełnie podobnie jak uczniowie/wychowankowie w edukacji wczesnoszkolnej – przez odpowiedzialne przepracowywanie własnych błędów i uczenie się z nich.

W jednym ze swoich najnowszych raportów World Economic Forum (2020) przewiduje, że za niedługi czas edukacja szkolna będzie musiała przekazywać młodym ludziom tzw. kompetencje przyszłości. Wśród nich wymienia się m.in. innowacyjność, aktywne uczenie się, krytyczne myślenie, elastyczność i rozwiązywanie problemów. W obliczu tego wyzwania wydaje się, że omówiona przez I. Kopaczyńską pedagogika pracy nad błędem, a w szczególności cykliczno-fazowy model przepracowywania błędów dostarcza nauczycielom/wychowawcom uniwersalnych i praktycznych narzędzi do zmierzenia się nie tylko z trudnościami powodowanymi przez pojawianie się błędów w trakcie procesu dydaktycznego/wychowawczego, lecz również do podejmowania wysiłku wspierania rozwoju uczniów/wychowanków w zakresie kompetencji uczenia się na błędach i z błędów.

Przyjęcie afirmatywnego nastawienia wobec popełniania błędów usposabia do przezwyciężenia w polskiej oświacie dominacji podejścia mechanistycznego (kształcenia linearnego) i zastąpienia go podejściem organicznym (kształceniem komplementarnym). Niewątpliwie będzie to wymagało zastąpienia sztywnego sposobu myślenia (ang. *fixed mindset*) podejściem rozwojowym (ang. *growth mindset*), które opisała Carol Dweck (2017, s. 18–20). Z własnego doświadczenia możemy potwierdzić, że o wiele większy skutek przynosi motywowanie ucznia/studenta do podejmowania wyzwań i pokonywania trudności, niż chwalenie go za to, że jest mądry dlatego, że otrzymuje dobre oceny.

Bibliografia:

- Benner, D. (2018). Pedagogika ogólna a pedagogika specjalna. Rozważania na temat związku między inkluzją i ekskluzją z perspektywy trzech przyczyn procesów wychowania i kształcenia. W: J. Gołkowska, K. Sipowicz I. Patejuk-Mazurek (red.), *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich. W 95-lecie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej* (s. 124–138). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Dweck, C. (2017). *Mindset – Changing The Way You think To Fulfil Your Potential*. Londyn: Robinson
- Nottingham, J. (2017). *Learning Challenge*. Londyn: SAGE Publications Ltd.
- Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2020/2021 <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20202021>, dostęp: 10.04.2021.
- Rada Unii Europejskiej (2018). *Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” 5.6.2018, dostępny na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN), dostęp: 10.04.2021).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz. U. poz. 467 oraz z 2020 r. poz. 1248.
- Schulz, R. (2020). *Całość i struktura jako kategorie systemowego oglądu edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stępkowski, D. (2016). Prawo do błędzenia. W kierunku zapoznanego obszaru duchowego doskonalenia się. W: Z. Babicki, D. Stępkowski (red.), *Pedagogika wobec duchowości – duchowość wobec pedagogiki* (s. 115–144). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*, dostępny na: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/in-full/infographics-e4e69e4de7>, dostęp: 10.04.2021.