

Krzysztof Polak
Uniwersytet Jagielloński, Instytut Pedagogiki

„...i niech świat dla Ciebie zatańczy...”
Wspieranie rozwoju ucznia poprzez stwarzanie
mu drugiej szansy

“...and Let the World Dance for You...”
Supporting Student Development by Offering
Them a Second Chance

SŁOWA KLUCZOWE **ABSTRAKT**

uczeń, szkoła,
druga szansa, prawo
do błędu, czas,
odpowiedzialność
nauczyciela

Autor prezentuje ideę drugiej szansy jako podstawowego wymiaru respektowania przez nauczyciela uczniowskiego prawa do błędu. Podkreśla znaczenie czasu niezbędnego dla realizacji drugiej szansy i wskazuje na jej metaforyczny charakter. Widzi w niej ideę, która powinna przenikać wszystkie szczeble edukacji. Po drugiej uczeń miałby otrzymywać trzecią, czwartą i kolejną szansę. Jest to uzasadnione sposobem rozumienia uczniowskiej porażki, która nie może być przez nauczyciela traktowana jako kres uczniowskich osiągnięć, lecz impuls do inicjowania działań wspierających. Wiąże się to z koniecznością przełamywania upowszechnionego w praktyce edukacyjnej wzorca kultury, którego cechą dominującą jest traktowanie czasu wykonywania zadań jako naczelnego kryterium oceny. Wzorec ten ma swoje umocowanie w systemie testów szkolnych, które zdominowały proces ewaluacji osiągnięć szkolnych. Ten uczeń, który pracuje wolniej, uzyskuje gorsze oceny. W ocenie wielu nauczycieli wolniejsza praca to marnotrawienie jednej z najcenniejszych wartości, jaką stanowi czas. Dawanie uczniowi drugiej szansy jest więc dla Autora kwestią nie tyle metodyczną, ile przede wszystkim etyczną, związaną z odpowiedzialnością nauczyciela za efekty pracy jego podopiecznych.

KEYWORDS ABSTRACT

student, school,
second chance, right
to failure, time,
teacher's responsi-
bility

The Author presents the idea of a second chance as a fundamental dimension of respect by the teacher for the student's right to make mistakes. He stresses the importance of time necessary for the realization of a second chance and indicates its metaphorical character. He sees it as an idea that should permeate all levels of education. After the second chance, the student should receive the third, fourth, and another chance. The Author associates it with the understanding of student failure, which cannot be treated by the teacher as the end of student achievement, but the impulse to initiate support activities. He combines this with the necessity of overcoming the cultural pattern widespread in educational practice, the dominant feature of which is time treated as the main criterion of assessment. This pattern is anchored in the system of school tests which predominates in student evaluation. For this reason, the Author claims it is not only a methodical but first and foremost an ethical issue connected with the teacher's responsibility for the results of his students work.

Kategoria drugiej szansy a prawo do błędu

Sposób pojmowania drugiej (ponownej) szansy jest dość silnie związany ze społecznymi (w tym też pedagogicznymi) ideologiami¹. W części z nich druga szansa postrzegana jest jako „szczęśliwy przypadek”, bo systemowo nie należy się nikomu i raz napotkane niepowodzenie eliminuje człowieka z dalszego udziału w dotychczasowej społecznej grze. W innych z kolei cechą wyróżniającą jest społeczna świadomość, że możliwości poprawy, zmiany, ponownej próby działania człowieka istnieją, ale uzależnione są od sił pozostających w zasadzie poza jego kontrolą. Można też wskazać ideologie, które źródeł nierówności i niesprawiedliwości społecznych upatrują w fundamentach społeczeństwa, z jego stratyfikacją i wizją sztywnych relacji człowiek – społeczeństwo. Można wreszcie zidentyfikować ideologie, które właśnie w działaniach struktur społecznych widzą fundamentalną możliwość budowania ludzkich przekonań o posiadaniu drugiej szansy.

Upowszechnienie drugiej szansy jest charakterystyczne dla tych zbiorowości, które cenią równość jednostek, a świat ich społecznych wartości opiera się na fundamencie wolności wyboru. Zgodnie z nim każdy człowiek ma prawo do błędu i do podjęcia po-

¹ Temat ten podejmuje Zvi Lamm, urodzony w Polsce izraelski badacz, w artykule *From the Absence of any Chance to Unlimited Opportunities: The Concept of 'A Second Chance' Viewed Ideologically*, [w:] *Second Chance in Education*, red. D.E. Inbar, London 1990, s. 19-35.

nowej próby działania, zmiany metody dochodzenia do celu. Brak sukcesu nie oznacza końca możliwości i odebrania szans na poprawę. Przyznanie człowiekowi prawa do błędu i zapewnienie mu drugiej szansy jest wyrazem demokratyczności systemu. Oznacza możliwość powrotu lub wejścia na ścieżkę, z której człowiek zszedł lub którą zagubił w trakcie swego działania.

Jest to nadzwyczaj istotne w sferze edukacji, w której druga szansa stanowi (może stanowić) ważny instrument wnioskowania o otwartość i elastyczność edukacji. Istnienie mechanizmu drugiej szansy w systemie edukacyjnym można bowiem potraktować jako rzeczywistą miarę jego orientacji na dobro ucznia, wspieranie w rozwoju i respektowanie prawa do przejawiania własnej podmiotowości. W tym mieści się też przyznanie mu prawa do niepowodzenia, uczenia się na błędach i – w szczególności – innego sposobu patrzenia na wymiar czasu, jaki osoba ucząca się spożytkowuje w procesie edukacyjnym. Wymiar czasu w procesie kształcenia ma tu fundamentalne znaczenie.

Uczniowskie niepowodzenia i czas na drugą szansę

Edukacja bywa czasem postrzegana jako rodzaj wyścigu, wieloboju, w którym na ogół zwyciężają najlepsi². I nie chodzi w nim tylko o to, by pokonać wszystkie przeszkody, lecz dokonać tego w ściśle określonym, najlepiej jak najkrótszym, czasie. Mówimy wtedy o temporalnym aspekcie wykonywania zadań przez ucznia. Jest on zakotwiczony we wzorach kultury ściśle łączącej treści działania z czasem, jaki jest mu przeznaczony. Ujęty w standard skrywa atawistyczne przywiązanie do wzorca kultury tkwiącego głęboko w świadomości wielu nauczycieli. Odzwierciedla się on chociażby w metaforyczności języka, za pomocą którego opisują swą pracę z uczniami³. „Dałam im dużo czasu do namysłu”, „Nie zmarnowali tego czasu”, „Włoką się w ogonie”, „Dzisiaj na lekcji musieliśmy się bardzo spieszyć”, „Uczeń wyraźnie wyprzedził swoich kolegów”, „Niestety, on bardzo wolno myśli” – to niektóre z przykładów funkcjonowania tego wzorca. Konsekwencją jest upowszechniona praktyka, wedle której istotna część oceny wystawianej uczniowi za efekty pracy odnosi się do czasu, w jakim działanie wykonywał. Tutaj zasada jest prosta: pracujący wolniej oceniany jest gorzej.

Powszechnie dominujące testowe procedury kontroli uczniowskich osiągnięć umacniają taki rygor czasowy. Zresztą rzecz nie tylko w „przyznaniu” uczniowi dodat-

² Ten sposób postrzegania edukacji wnikliwie analizuje i wskazuje konsekwencje społeczno-edukacyjne Joanna Danilewska w publikacji *O wychowaniu na arenie szkolnego wieloboju. Pedagogiczna baśń o rywalizacji*, Kraków 2014.

³ Pisałem o tym szerzej w książce *Teorie indywidualne nauczycieli. Geneza – badania – kształtowanie*, Kraków 1999.

kowego czasu, gdy sobie nie poradził w czasie minionym. To często niczego nie zmienia, bo nie o proste „dodawanie” czasu tu idzie i ponowne powtarzanie wszystkiego w ten sam sposób, w takim samym kształcie. Nie jest bowiem drugą szansą powielanie poprzedniej porażki. Nie jest nią wprowadzenie „więcej tego samego” w sytuacji, gdy należałoby zmienić metody pracy nauczyciela, wprowadzić dodatkowe ćwiczenia dla ucznia, podjąć trud odmiennej strukturyzacji poznawanych treści, posłużyć się dodatkowymi źródłami wiedzy, rozpoznać indywidualne możliwości ucznia, zindywidualizować proces kształcenia itp.

Część zadań dydaktycznych niewątpliwie wymaga racjonalnej organizacji czasu i odpowiedniego tempa pracy ucznia (np. płynne czytanie, względnie szybkie liczenie, poszukiwanie informacji itp.). Jeśli jednak cele uczenia się ułożone są w sferze rozumienia przez ucznia poznawanych treści, w sferze przeżywania wartości, konstruowania znaczeń czy odnajdowania sensu w poznawanych treściach, presja czasu może działać nań paralizująco i w rezultacie uniemożliwiać osiągnięcie celów i jednocześnie zaspokajanie oczekiwań szkoły.

Takie związanie czasu ze standardami kształcenia i ewaluacją osiągnięć uczniowskich łączy się bezpośrednio z kwestią jego niepowodzeń w procesie edukacyjnym. Niepowodzeniem dla ucznia jest bowiem nie tylko brak oczekiwanych przez nauczyciela wyników własnej pracy, lecz także – nawet jeśli te wyniki w końcu przychodzą – nazbyt długi czas uczenia się. Uczeń nieustannie doświadczający braku czasu nabiera poczucia nieuchronności porażek, a jego zdolność uczenia się na błędach, wyciągania wniosków z niepowodzeń, gotowości podjęcia na nowo wysiłku poznawczego rażąco się obniża. Nauczycielska ocena jego osiągnięć, w której tempo uczenia się staje się dominującym kryterium, nie ułatwia mu poznania własnych predyspozycji, nie sprzyja budowaniu motywacji do dalszej pracy, zamazuje obraz samego siebie. Informuje go tylko o tym, że na przyszłość musi się spieszyć. Taka ocena nie sprzyja „poprawianiu się”, nie pokazuje silnych i słabych stron, nie jest wsparciem i zachętą do podjęcia ponownego wysiłku. Jest jedynie sformalizowanym opisem uczniowskiego niepowodzenia, który służy zazwyczaj porównywaniu efektów jego działania z przyjętym wzorcem.

Druga szansa a rozumienie uczniowskiej porażki

Każdy z nas doświadcza w życiu niepowodzeń, porażek, popełnia błędy, za które płaci zazwyczaj jakąś cenę. Ale te niepowodzenia nie mogą być wyłączną oznaką naszych życiowych możliwości. Sploty okoliczności, niespodziewane epizody czy wielobarwność relacji interpersonalnych – to wszystko składa się na nieprzewidywalność naszego życia, w którym niepowodzenia bywają częstym doświadczeniem i wcale nie wynikają z naszej poznawczej indolencji czy prakseologicznej niezdarności.

Kategoria drugiej szansy dla ucznia wiąże się w sposób zasadniczy ze zjawiskiem jego szkolnej porażki. W szkole tradycyjnej, hołdującej silnie sformalizowanej wersji kształcenia, porażka (niepowodzenie) oznacza zwykle kres osiągnięć osoby uczącej się. Jej możliwości edukacyjne zdają się dobiegać końca i zostają poddane ocenie. Problem pojawia się wtedy, gdy porażka uczniowska staje się dla nauczyciela wskaźnikiem ograniczonej jego kompetencji edukacyjnych, determinującym ich dalsze relacje. To może generować niechęć dawaniu uczniowi drugiej szansy („choćby świat dla niego zatańczył, on i tak się nie nauczy...”⁴, „bo przecież to i tak nic nie da...”), a stąd tylko krok do pojawienia się efektu Golema (uczeń zaczyna wykazywać zachowania zgodne z negatywnymi oczekiwaniami nauczyciela). To poważny błąd, jeśli uczniowskie niepowodzenie w nauce nauczyciel traktuje jako finalną postać jego edukacyjnych starań. Niepowodzenie to jest wtedy efektem porównania wyników pracy ucznia z jakąś normą przyjętą dla tego typu działania. Rzeczywistość bywa jednak odmienna: uczniowska porażka może wcale nie być miarą jego indywidualnych możliwości, lecz jedynie unaocznieniem rozbieżności między oczekiwaniami nauczyciela i osiągnięciami poddanymi jakiejś procedurze pomiaru i oceny.

Zmienia to zupełnie podejście do kwestii uczniowskiej porażki. Aby bowiem utożsamić wspomnianą rozbieżność oczekiwań z niepowodzeniem, musimy mieć pewność, że przedmiot oceny (np. uczniowska wiedza czy umiejętności) rzeczywiście odnoszą się do oczekiwanych efektów, a ich pomiar jest rzetelny. Powszechna praktyka oświatowa dostarcza wielu przykładów nierzetelności i oczywistych błędów w tym zakresie. W szczególności testy egzaminacyjne nierzadko mają mankamenty z tym właśnie związane. Dane opublikowane w raporcie Najwyższej Izby Kontroli są w tej kwestii bardzo niepokojące. NIK zbadała funkcjonowanie systemu egzaminów zewnętrznych w latach 2009-2014. Kontrola była prowadzona w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, w pięciu okręgowych komisjach egzaminacyjnych oraz w 16 zespołach szkół publicznych. Z uzyskanych materiałów wynika niezbicie, że całość systemu egzaminów zewnętrznych ma poważne mankamenty i powinna być natychmiast poprawiona. Organ odpowiedzialny, którym jest Centralna Komisja Egzaminacyjna, nie nadzorował właściwego przeprowadzania egzaminów i oceniania prac. Wskutek zaniedbań powstała sytuacja, gdzie co czwarta już oceniona praca egzaminacyjna, zweryfikowana na wniosek zdającego, okazała się źle sprawdzona. W latach 2009-2013 na ponad 40 tys. prac egzaminacyjnych udostępnionych do wglądu zdającym 10 tys. zostało na ich wniosek ponownie sprawdzonych. Wyniki egzaminu zmieniono aż w co czwartym przypadku, a powodem zmiany były pomyłki w sumowaniu liczby przyznanych punktów. Po sezonie maturalnym 2014 do okręgowych komisji egzaminacyjnych wpłynęło 11 tys. wniosków o wgląd do pracy. Tylu uczniów miało wątpliwości,

⁴ Taką wypowiedź nauczyciela zanotowałem, gdy pytałem o szanse ucznia X na promocję do następnej klasy.

czy egzaminator dobrze ocenił ich maturę. Zdecydowanej większości nie przyznano racji – wynik zmienił się jedynie w 444 przypadkach. Jednakże po sesji w 2015 roku wglądów było o dwa tysiące więcej. Świadectwa wymieniono aż w tysiącu przypadków. W niektórych komisjach liczba wymian zwiększyła się pięciokrotnie.

Nie do rzadkości należały także sytuacje, w których zdający mieli – jak się później okazało słuszne – wątpliwości wobec liczby punktów przyznanych przez egzaminatora za poszczególne rozwiązania. Dowodzi to, że wypracowany przez komisje wewnętrzny mechanizm kontroli pracy egzaminatorów, polegający na powtórным sprawdzeniu ok. 10 proc. losowo wybranych prac, był nieskuteczny.

Niewłaściwe, zdaniem NIK, było również to, że nierzetelni egzaminatorzy nadal mogli sprawdzać testy. To, że popełniali błędy, nie skutkowało odwołaniem ich z komisji egzaminacyjnych. W latach 2009-2014 z ewidencji egzaminatorów, w której znajduje się 180 tys. nauczycieli, z powodu nieprzestrzegania przepisów dotyczących przeprowadzania i oceniania egzaminów wykreślono jedynie trzy osoby. W raporcie czytamy także, że poprawy wymaga nie tylko sposób sprawdzania, ale także konstruowania testów. W latach 2009-2014 obowiązywało kolejno aż dziewięć różnych procedur przygotowywania zadań egzaminacyjnych. Centralna Komisja Egzaminacyjna zlecała komisjom okręgowym opracowanie arkuszy egzaminacyjnych bez określenia wymogów, jakie powinny spełniać zadania. Z propozycji zebranych w okręgach Komisja tworzyła projekty arkuszy. Następnie sprawdzano ich przydatność – niestety na niereprezentatywnej liczbie uczniów (do 300 w przypadku podstawowych przedmiotów egzaminacyjnych bez losowego doboru szkół i uczniów). Zdarzało się i tak, że nawet jeżeli po próbnym teście zdecydowano się zmienić wadliwe zadania, to poprawionych arkuszy ponownie już nie badano, np. nie sprawdzano powtórnie, czy uczniowie je rozumieją oraz ile czasu zajmie im rozwiązywanie. Próbnie testowano tylko i wyłącznie zadania zamknięte oraz krótkie zadania otwarte. Zadań wymagających poszerzonej odpowiedzi (np. wypracowania) z obawy przed ich ujawnieniem, nie standaryzowano, a model odpowiedzi do tych zadań ustalany był dopiero po przeprowadzeniu egzaminów ogólnopolskich, tuż przed ich sprawdzaniem przez egzaminatorów.

Wszystko to kładzie się cieniem na całym systemie i wielu uczniom odbiera możliwość realizacji drugiej szansy. Wybór zawodu, kontynuacja nauki w określonym miejscu, zdobycie pracy – wszystko to wyraźnie powiązane jest z wynikami egzaminów, a te bywają przeprowadzane w sposób nierzetelny. W takim przypadku uczniowskie niepowodzenia nie są „obiektywnym” wskaźnikiem jego kompetencji, lecz wynikiem nie zawsze trafnych procedur ich mierzenia i porównywania z arbitralnie przyjętą normą. Brak bodaj jednego punktu w ostatecznej klasyfikacji może przesądzić o jego sukcesie lub porażce. W sytuacji błędnych egzaminów zewnętrznych druga szansa jest zazwyczaj iluzją.

Iluzyjność drugiej szansy dla ucznia

Istotnym warunkiem realności drugiej szansy jest nie tylko postulowana wyżej poprawność procedur ewaluacyjnych, lecz też odpowiedni stosunek nauczyciela do podejmowanych przez ucznia wysiłków nadrobienia zaległości, poprawienia wyników uczenia się, uporania się z negatywnym doświadczeniem porażki edukacyjnej. To właśnie w działaniach nauczyciela tkwi klucz do uczniowskiego sukcesu, którym w tym przypadku jest wykorzystanie drugiej szansy, wpisanej na trwałe w proces kształcenia, a nie będącej jedynie przejawem dobrej woli ze strony nauczyciela. Druga szansa dla ucznia rodzi się i umiera w umyśle pedagoga. To on decyduje o jej realności. Klucz do edukacyjnego sukcesu ucznia próbującego po raz wtóry, wraz z jego możliwościami wspinania się po szczeblach edukacyjnej drabiny, tkwi w rękach nauczyciela.

Wytwarzając sytuację kolejnej próby, może dać uczniowi realną możliwość poprawy lub stworzyć jedynie iluzję takiej szansy. Trzeba bowiem pamiętać, że uczeń doświadczający niepowodzenia szkolnego na ogół nie umie sobie z nim samodzielnie poradzić. Zazwyczaj wymaga jakiejś formy pomocy, choć nierzadko ani nie chce, ani nie umie o nią prosić. Wskutek jakichś okoliczności zaprzepaścił pierwszą szansę, a pojawienia się drugiej albo nie dostrzega, albo nie ufa swoim możliwościom, nierzadko nie ufa też nauczycielowi. Tak czy inaczej, nie wierzy w realność kolejnej swojej próby. Dotychczasowe doświadczenia szkolne nauczyły go bowiem ostrożności i nieufności.

Te dwie szanse (pierwsza i obecnie druga) nakładają się na siebie. Bezowocne dotychczas działania i nauczyciela, i ucznia zostają powielone w procedurze drugiej szansy i kończą się ponownym fiaskiem. Bo druga szansa potrzebuje zmian, których tu brakuje. Czasem modyfikacji wymagają treści uczenia się, czasem metody pracy, kiedy indziej chodzi raczej o subtelne wsparcie i umiejętne oddziaływanie na motywację ucznia. A jest to zadanie niełatwe, któremu nie każdy nauczyciel może sprostać. Musi bowiem odrzucić pokusę patrzenia na kolejne działania ucznia przez pryzmat jego poprzednich niepowodzeń, musi wyzbyć się chęci oceniania ponownych prób za pomocą tych samych kryteriów. Pojawia się konieczność odrzucenia starych nawyków. Rzecz nie polega tu na jakimś radykalnym obniżaniu standardów kształcenia, lecz na ponownym, indywidualnym zestrojeniu wymagań programowych, uczniowskich możliwości i stawianych przez nauczyciela zadań.

Utrwalone złe praktyki wcześniej czy później zgubią każdego. Zarówno ucznia, jak i nauczyciela, choć porażki tego ostatniego często ulegają rozmyciu w codzienności zawodowej i nie napotykają na tak bolesne konsekwencje jak w przypadku ucznia. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji, gdy nauczycielskie działania „pierwszej szansy”, jego bieżąca praca z uczniami, codzienna aktywność zawodowa okazały się chybione, gdy nierzadko z winy nauczyciela i popełnianych przez niego błędów metodycznych przydatność programów szkolnych okazuje się dla ucznia znikoma, rozmijając się z ich

zainteresowaniami i potrzebami. Niby programy te są zgodne ze sztancą ram kwalifikacji i wizją efektów kształcenia, ale nieradzący sobie z ich opanowaniem uczniowie słabsi, edukacyjni outsiderzy, są postrzegani jako marginesowy, niekiedy wstydlivy zbiór osób, które zazwyczaj same sobie są winne. Nie dość pilni, bezmyślni i ograniczeni, wystawieni poza margines lepszej części zbiorowości szkolnej, uwierają samym swym istnieniem. Zaetykietowani i zdefiniowani po wielekroć przez specjalistów zostają poddani rozmaitym działaniom terapeutycznym, które w zamyśle mają zawartą drugą szansę, ale opierają się na nietrafnych diagnozach czy stereotypach o ich pośredniości społeczno-kulturowej. Tę grupę tworzą zarówno ci, których S. Bortnowski określał mianem szkolnych „pradziadów”⁵, jak i wszelkiej maści szkolni nieudacznicy, wycofani, leniwi, ograniczeni, zaniedbani, krnąbrni, agresywni⁶, błakający się po peryferiach oświaty i psujący ładny rysunek urzędniczych statystyk. Im się wciąż nie udaje, nieustannie nie dorastają do wymagań, doświadczają kolejnych porażek potwierdzających tym samym trafność stawianych pierwotnie ocen. W odniesieniu do nich druga szansa jest nierealna, bo podporządkowana szkolnemu rytualizmowi, często służącemu ukrywaniu pedagogicznej indolencji dorosłych czy stwarzaniu złudzenia osiągnięcia nierealistycznych celów. Taka iluzoryczna w istocie druga szansa, nienaruszająca utrwalonego w ich metodyce standardu szansy pierwszej, służy niekiedy pozbyciu się wyrzutów sumienia i zastąpieniu ich dobrym mniemaniem o sobie.

Działania drugiej szansy, z ich nietrafnością metodyczną, organizacyjną lub treściową, zawierają jednak w sobie komunikat o silnym przywiązaniu szkoły do społecznych wartości. Problem pojawia się wtedy, gdy wynikają one nie tyle z chęci zmiany dotychczasowych praktyk, ile z potrzeby uspokojenia całego systemu. Sprawiają bowiem, że wszyscy są usatysfakcjonowani: nadzór oświatowy, administracja, nauczyciele. Dla nich cała oświata przesiąknięta ideą drugiej szansy odzwierciedla przecież najbardziej demokratyczne tradycje „szkoły powszechnej”, zobowiązanej do ułatwiania każdemu korzystania z oświaty publicznej i zdobycie wykształcenia. A trafiające się błędy czy niepowodzenia są z góry wpisane w system. Materia edukacyjna jest przecież nadzwyczaj złożona...

Druga szansa jako projekt etyczny

Pokazany wyżej nurt myślenia jest niebezpieczny dla wszystkich: nauczycieli, uczniów, rodziców. Łatwo bowiem może przerodzić się w rutynowy i zbiurokratyzowany ciąg działań, w których znika osoba rzeczywiście potrzebująca pomocy, z jej

⁵ S. Bortnowski, *Spór ze szkołą*, Kraków 1982.

⁶ Te określenia można by mnożyć, cytując wyrażenia językowe części nauczycieli, których pomysłowość w tym zakresie znacznie wykracza poza grupową przeciętność. Otrzymałoby jednak wtedy rodzaj satysfakcji, której w żadnym razie nie chcemy im dostarczać, dlatego poprzestaniemy na tych kilku epitetach.

potrzebami, ograniczeniami, dylematami i całym splotem okoliczności życiowych wywołujących jej edukacyjną bezradność. Nurt ten jest w dwójnasób niebezpieczny wtedy, gdy jego śladem podąża zwodnicze uspokojenie i bezzasadna wiara w skuteczność metodyki „pierwszej szansy”.

Dochodzimy tu do miejsca, z którego wyraźnie widać etyczny wymiar postawy wobec ucznia, a jego podstawowym wyznacznikiem jest właśnie stosunek nauczyciela do stwarzania mu drugiej szansy. Celowo używam tu sformułowania „stwarzanie”, nie zaś „dawanie drugiej szansy”. „Stwarzanie drugiej szansy” oznacza bowiem – co już zostało parokrotnie podkreślone – nie tylko konieczność podjęcia kolejnych starań przez ucznia, lecz także potrzebę szczególnej pieczołowitości i troskliwości ze strony nauczyciela, który ponownie starającemu się uczniowi zapewnia należyte warunki dla pokonania trudności. Działanie nauczyciela na rzecz drugiej szansy odznaczać się musi integralną jednością z innymi wartościami, które w edukacji stanowią warunek sine qua non rzeczywistego wsparcia dla ucznia. Należą do nich: szacunek, serdeczność względem ucznia, sprawiedliwość, gotowość niesienia pomocy, odwaga udzielania wsparcia (nierzadko wbrew środowiskowym naciskom).

To duże wyzwanie właśnie dla pedagoga, który musi dołożyć wszelkich starań i wesprzeć ucznia na tej trudnej drodze. To również obszar nauczycielskiej odpowiedzialności za siebie i za swojego podopiecznego. Rzecz w tym, że to poczucie odpowiedzialności za efekty pracy ucznia u części nauczycieli w ogóle się nie pojawia. W ich świadomości brakuje przekonania o własnej, sprawczej roli w procesie edukacyjnym, brakuje zrozumienia elementarnej relacji, jaka istnieje między celami, do których zmierzają, treścią ich codziennego działania a efektami uczenia się. Definiowanie istoty swojej roli zawodowej ograniczają do biegłości dydaktycznej w jej wąsko instrumentalnej wersji. Część z nich albo nie wierzy, albo nie chce przyjąć do siebie myśli, że ma rzeczywistą moc oddziaływania na młodych ludzi. Wszak bycie odpowiedzialnym nie tylko za siebie zawiera pakiet powinności, które nauczycielowi niełatwo zaakceptować, bo tkwią często poza sferą subiektywnie postrzeganego wpływu. „To nie ode mnie zależy”, „Nie mogę nic na to poradzić”, „Ze swej strony staram się, ale tak naprawdę, to nie mam na to żadnego wpływu” – nierzadko głoszą takie opinie pytani o możliwości zaradzenia uczniowskim niepowodzeniom.

Jest jeszcze coś, co ich powstrzymuje, a nawet zniechęca do aktywnej postawy i dawania uczniowi rzeczywistej, nie zaś iluzorycznej drugiej szansy. Akceptacja własnej odpowiedzialności za kogoś (nauczyciela za ucznia) oznacza wprowadzenie go we własną przestrzeń życiową, w sferę własnych emocji, własnego sumienia. Dla wielu nauczycieli to zbyt wiele, by – przyjmując odpowiedzialność za efekty uczenia się – tak konstruować własną przestrzeń działania zawodowego, by jej istotną częścią był napotykanie trudności uczeń. Nie chcą czy nie umieją jej w ten sposób budować. Świadomie lub nieświadomie rezygnują z podążania tą drogą, by ustrzec się przed

rozczarowaniem, którego źródła tkwią właśnie w uczniu, a zatem poza ich realną kontrolą. Wystarczy im własnych powodów do zmartwień. Pozbawieni złudzeń, tracą nadzieję na uczniowski sukces.

Podsumowując: szkolna praktyka stwarzania uczniowi drugiej szansy zawiera w sobie szczególnie pojętą wielość: wielość podejmowanych prób, wielość wyborów, wielość efektów, wielość kompetencji. Wbrew nazwie to nie jest po prostu „druga możliwość” działania. Kategorię tę (drugą szansę) należałoby raczej traktować jak rodzaj metafory, gdyż za drugą powinna zazwyczaj podążać trzecia, czwarta czy kolejne szanse. Gotowość nauczyciela do stwarzania uczniowi tej kolejnej szansy nie jest przecież tylko dydaktycznym postulatem wpisującym się w strukturę działania zawodowego. Można nawet sądzić, że gotowość ta w ogóle nie podlega jakiegokolwiek strukturyzacji. Jest to bowiem idea, która rozciągać się musi na wszystkie szczeble kształcenia i przenikać przez każdy próg szkolnej i pozaszkolnej edukacji. Jest ona jak idea edukacji permanentnej czy rozwoju całościowego: nie ma końca i nie ma jednej zuniformizowanej postaci, a jej znaczenie dla osoby uczącej się trudno przecenić. Rzecz zatem nie w deklarowaniu wspomnianej gotowości, nie w rytuałach metodycznych i nie w formalistycznie traktowanej procedurze kolejnego „dopytywania” ucznia przez nauczyciela i wpędzania go w coraz głębsze pokłady stresu i poczucia bezsensu „drugich” starań. Chodzi raczej o przyjęcie i respektowanie innego sposobu myślenia o procesie edukacyjnym, o wzajemnych relacjach między nauczycielem i uczniem, w których ten pierwszy nie jest „wiedzącym lepiej”, zaś ten drugi nie musi wciąż „nie dorastać do zadań”.

Akceptacja tej idei przez pedagogów, jej respektowanie w codziennym działaniu oznacza zgodę na wielość dróg w poznawaniu przez ucznia świata zawartego w treściach kształcenia, w przeżywaniu wartości tkwiących w edukacyjnym przekazie, a także w podejmowaniu prób zmieniania tego świata w zakresie i w sposób dla niego dostępny. Różnice między uczniami są tak duże, że działania zmierzające do programowania efektów kształcenia jednolitych dla wszystkich, do mierzenia ich w sposób identyczny u wszystkich, do precyzyjnego określenia „punktów dojścia w sytuacji, gdy wędrówka jeszcze się nie zaczęła”, musi budzić wątpliwości. Oczywiście zawsze istnieje potrzeba świadomości celu, do którego się zmierza. Skąd „wiedzielibyśmy, żeśmy doszli, gdy nie wiemy, dokąd szliśmy”? Uczeń nie jest tu wyjątkiem. Powinien znać oczekiwania nauczyciela i wiedzieć, ku czemu dąży. Ale jeśli przyjąć, że rozwój ucznia jest jednym z głównych celów kształcenia, to pojawić się musi pytanie o treść tych oczekiwań, tryb ich artykułowania, a nade wszystko o sposoby pracy z uczniem borykającym się z różnymi ograniczeniami w procesie osobistego rozwoju. Idea „drugiej szansy” jest zatem swoistym otwarciem na ucznia, na różnorodność rozwiązań, na uczniowski błąd i na każdorazową możliwość jego naprawy. Akceptacja przez nauczyciela tej idei oznacza rezygnację ze skłonności do zadawania „jedynie słusznych pytań” po to, by uzyskać „jedynie słuszne odpowiedzi”. Dydaktyka już dawno odkryła, że naj-

cenniejszymi pytaniami są te, które zadaje uczeń, a nauczyciel nie na wszystkie musi znać odpowiedź. To niesie z sobą również konieczność zróżnicowania metod ewaluacji efektów uczenia się i rezygnacji z takich, które zorientowane są na uzyskanie końcowego wyniku w ściśle określonym czasie, na rzecz ewaluacji całości procesu uczenia się z jego dynamiką, momentami krytycznymi, przeżywanymi emocjami. Dopiero wtedy stwarzana przez nauczyciela „druga szansa” może spełnić swoją rolę i rzeczywiście wesprzeć ucznia w jego edukacyjnym wysiłku. Nie może ona być dla ucznia dodatkową karą, jakimś upokarzającym kolejnym zadaniem stawianym z powodu wcześniej popełnionego błędu. Taka „druga szansa” staje się w istocie odmową jego poprzednim działaniom wszelkiej wartości. To specyficzny rodzaj wymierzania przez nauczyciela sprawiedliwości, czemu towarzyszy brak wiary, że uczeń jest w stanie podjąć. To cynizm przykryty maską fałszywej troski.

Bibliografia

- Bortnowski S., *Spór ze szkołą*, Wyd. Literackie, Kraków 1982.
Danilewska J., *O wychowaniu na arenie szkolnego wieloboju. Pedagogiczna baśń o rywalizacji*, Impuls, Kraków 2014.
Lamm Z., *From the Absence of any Chance to Unlimited Opportunities: The Concept of 'A Second Chance' Viewed Ideologically*, [w:] *Second Chance in Education*, red. D.E. Inbar, The Falmer Press, London 1990.
Polak K., *Teorie indywidualne nauczycieli. Geneza – badania – kształtowanie*, Wyd. UJ, Kraków 1999.

ADRES DO KORESPONDENCJI

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE:

Dr Krzysztof Polak
Uniwersytet Jagielloński, Instytut Pedagogiki,
Zakład Pedagogiki Szkolnej i Dydaktyki Akademickiej
e-mail: krzysztof.polak@uj.edu.pl

