

Krystyna Wszolek

"Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?",
red. Alicja Kargulowa, Warszawa
1991 : [recenzja]

Chowanna 1, 74-78

1994

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1994	R. XXXVI (XLVII)	T. 1	s. 74–78
------------	--	---------------	---------------------	------	----------



**„Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?” Red. Alicja
Kargulowa. Warszawa, WSiP 1991, ss. 172**

Dlaczego dzieci nie lubią szkoły? A czy powinny lubić? Tak, jeżeli muszą do niej chodzić.

Negatywny stosunek emocjonalny uczniów do szkoły jest zjawiskiem występującym od momentu pojawienia się szkoły jako zinstytucjonalizowanej formy edukacji człowieka. Poświęcono mu, jak dotąd, stosunkowo wiele uwagi w literaturze, nie tylko naukowej. Dlatego też z pewną rezerwą sięgnęłam po książkę dotyczącą tego zagadnienia. Książka, wydana przez WSiP w 1991 roku, nosi znamieny tytuł w formie pytania: *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?*

Już taka prosta forma tytułu wskazuje, że autorka, mówiąc ściśle — grupa autorek, nie ma zamiaru przedstawić rezultatów dociekań zbyt skomplikowanych dla czytelnika, któremu brak wprawy w studiowaniu dzieł *stricte* naukowych. Mimo to dzieło ma charakter raportu z badań, co jednak wcale nie ogranicza kręgu jego odbiorców, wręcz przeciwnie.

Kargulowa i jej zespół świadomie nadali publikacji charakter popularnonaukowy i starali się w ten sposób zrealizować pragnienie: „[...] aby książka zainspirowała dyskusję na tematy w niej poruszone, aby wzbudziła refleksje nad pracą szkoły i pobudziła do poszukiwania dróg jej naprawy »w małej skali«” (fragment *Wstępu*).

Badania, których rezultaty zostały w książce udostępnione, nie mają charakteru badań „twardych”. Autorki deklarują przynależność swoich badań do grupy tzw. badań rozumiejących. Kładą większy nacisk na próbę nawiązania dialogu z osobami badanymi (przede wszystkim uczniami i ich rodzicami) niż na próbę tzw. pomiaru zmiennych. Jeżeli bowiem, jak to zrobiły autorki, opierać się na koncepcji poznawczo-rozwojowej człowieka,

trudno wyobrazić sobie dążenie do zrozumienia, na czym polega stosunek uczniów do szkoły nie obserwując ich zachowań, a zwłaszcza nie zadając badanej osobie pytań na temat jej postaw czy nastawień. „Dlatego w [...] badaniach skoncentrowano się na analizie wypowiedzi i zachowań uczniów, a czasem i ich rodziców, które określały ich stosunek do szkoły. Nie oznacza to, że zrezygnowano z analiz liczbowych. Raczej przyjęto tu eklektyczny sposób przedstawiania danych, co oznacza, że gdy zjawiska mogły być ujęte liczbowo, nie zaniechano takiej możliwości” (s. 20).

Lektura poszczególnych rozdziałów książki (jest ich w sumie 12 oraz *Wstęp* i *Zakończenie*) przekonuje, że autorki w wielu przypadkach wykazały dużą pomysłowość w formułowaniu pytań skierowanych do przedszkolaków, uczniów szkoły podstawowej oraz do ich rodziców. Niektóre z nich być może upowszechnią się w badaniach prowadzonych przez innych badaczy. Byłoby to interesujące, gdyż w niniejszych badaniach uzyskano dzięki nim ciekawe informacje o przedmiocie badania.

Interpretacja odpowiedzi oraz rezultatów obserwacji zachowania uczniów jest wyważona, przeprowadzona ze świadomością wszystkich ograniczeń stosowanych metod. Autorki ostrożnie formułują wnioski, częściej pozostawiając czytelnikowi możliwość snucia własnych domysłów na temat potencjalnych rozwiązań, niż dając gotowe recepty na to, jak rozstrzygać konkretne dylematy. Być może takie podejście nie spełni oczekiwań czytelnika, do którego książka jest skierowana. Wiadomo, jak chętnie nauczyciele czytają zbiory tzw. praktycznych wskazówek. Analizowana publikacja nie została nimi nasycona. Jest to jednak zgodne z intencją wyrażającą się w postawionym przez badaczki pytaniu „dlaczego?”

W odpowiedzi na to pytanie autorki wyjaśniają, na czym polega i czym jest uwarunkowane zjawisko braku sympatii uczniów do szkoły. Nie zamieszczają natomiast zbioru gotowych norm postępowania, przeznaczonych do zastosowania w rzeczywistych, różnorodnych sytuacjach.

Podejście „tylko” wyjaśniające było dotąd w typowo pedagogicznych badaniach raczej rzadkie i wciąż jego popularność jest raczej niewielka. Jednak wobec zwiększającego się zapotrzebowania na „samodzielnie myślących” nauczycieli, tworzących własne rozwiązania w coraz bardziej zróżnicowanych i trudnych do przewidzenia sytuacjach edukacyjnych, będzie zwiększać się także popularność publikacji o charakterze opisowo-wyjaśniającym, a nie normatywnym. I chociaż autorki nie unikają czasami subtelnego przedstawiania własnych sugestii na temat sposobów rozwiązania niektórych problemów, to ich książki nie można zaliczyć do „praktycznych poradników walki z negatywnym stosunkiem ucznia do współczesnej polskiej szkoły”.

W rozdziale drugim szkoła staje „na cenzurowanym”. Alicja Kargulowa przy współudziale Agnieszki Przybylskiej przytacza i komentuje kry-

tyczne głosy wobec szkoły autorów wybranych publikacji z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Dobiera je tak, by znaleźć odpowiedź na pytania o najistotniejsze zarzuty stawiane szkole, o idee, którym szkoła służy, o ideały, które uznaje, o cele działania, które sobie wyznacza (s. 24). Autorka wyraźnie stwierdza, że nie jest pierwszą osobą, która podjęła w Polsce badania nad brakiem pozytywnych nastawień uczniów do szkoły.

Głębsze uzasadnienie podjęcia badań nad przyczynami niechęci uczniów do szkoły znajdujemy w kolejnym, trzecim rozdziale. Odwołując się do psychologicznych badań nad rolą motywacji w działaniu oraz do teorii postaw A. Kargulowa precyzuje znaczenie terminu „lubić szkołę”. Lubić szkołę (w skrócie): widzieć sens w uczeniu się, chcieć się uczyć, umieć odnosić sukcesy i przeżywać porażki, identyfikować się ze szkołą, przeżywać poczucie rozwoju, samorealizacji, „uskrzydlenia” (s. 39–40).

Jednym z oczywistych determinantów postawy ucznia wobec szkoły jest osoba nauczyciela. Poświęcono mu uwagę w rozdziale czwartym, opracowanym przy współudziale Magdaleny Olszewskiej-Jurek. W zbiorze cech oraz postaw nauczyciela realnego i idealnego (zabieg niezbyt oryginalny) wyodrębniono postawę nauczyciela nie uznawaną raczej za pożądaną w literaturze przedmiotu, ale ważną w opiniach uczniów. Okazuje się, że dzieci oczekują od nauczyciela postawy nadmiernie chroniącej i uzależniającej dziecko od nauczyciela, chcą mieć „»panią — dobrą mamę«. Raczej wścibską i nadmiernie chroniącą, niż zdystansowaną, nawet przesadnie kontrolującą, niż oczekującą dużej samodzielności” (s. 53).

Ciekawy obraz rodzicielskich oczekiwań wobec szkoły znajduje się w rozdziale piątym (A. Przybylska). Natomiast o tym, co na temat szkoły wiedzą 6-latki można dowiedzieć się, czytając rozdział szósty (A. Kargulowa). Warto zwrócić uwagę na interesujący przykład zastosowania zabawy tematycznej jako elementu metody badawczej. Materiał informacyjny używany w ten sposób pozwala stwierdzić, że wiedza 6-latka na temat szkoły jest rozległa i trafna. Dziecko ma przy tym raczej pozytywny stosunek do szkoły. Zaskakuje różnorodność przyczyn, którymi uzasadnić można pozytywne i negatywne nastawienie uczniów do szkoły. Porównując stosunek do szkoły dzieci 6-letnich i pierwszoklasistów, autorka zauważa zmiany raczej pozytywne (s. 80).

Obraz rozczarowań i nadziei dzieci klas III i IV wobec szkoły stanowi treść rozdziału siódmego (Małgorzata Kalita-Łapacz). Natomiast „ci, którym nie wychodzi”, zostali przedstawieni w rozdziale ósmym (Halina Grabowska). Szczególnie interesujące są dane świadczące o tym, że niska motywacja uczniów z trudnościami w nauce wzrasta po pierwszym roku nauki i jest wyższa w klasie II niż w I, aby w klasie III znowu obniżyć się i to jeszcze bardziej niż w klasie I. Autorka przypuszcza, że to brak odpowiedniej pomocy utrudnia dzieciom pokonanie trudności (mimo wyższej moty-

wacji do nauki). Trudności nie ustępują — nasilają się porażki, spada motywacja. I dlatego m.in. dzieci te nie lubią szkoły.

O przyczynach braku pozytywnego stosunku uczniów do szkoły tkwiących w źle przebiegającej współpracy domu i szkoły traktuje rozdział dziewiąty (A. Kargulowa). Autorka podkreśla, że status, struktura i sytuacja rodziny mają tu znaczenie różnicujące jakość współdziałania domu ze szkołą, lecz związki te nie są tak jednoznacznie zgodne z potocznymi opiniami. Okazało się bowiem, że dzieci z rodzin inteligentnych, chociaż mają dobrze nastawionych do szkoły rodziców, są szkole niechętnie częściej niż dzieci z niższych warstw, których rodzice utrzymują kontakty ze szkołą raczej mniej intensywne.

Zjawisko to jest więc bardziej złożone, niż się to wydaje na pierwszy rzut oka. Nie wystarczy mieć dobrze nastawionych do szkoły rodziców, by lubić szkołę.

Nie wystarczy także być uczniem zdolnym. Opinie uczniów uzdolnionych na temat szkoły nie są tak jednoznacznie pozytywne (rozdział dziesiąty autorstwa A. Kargulowej). Uczniowie ci nie chcą np. nudzić się na lekcjach czy być obarczani dodatkowymi obowiązkami z powodu swych zdolności, oni także mogą więc nie lubić szkoły.

Czy uczniowie szkół wiejskich (dużych zbiorczych i małych) z powodu trudnych warunków uczenia się, różnych od warunków uczenia się dzieci z miast, mają negatywny stosunek do szkoły? Próbę odpowiedzi na to pytanie podjęto w rozdziale jedenastym (Teresa Gacek, Teresa Krawczyk).

Interesujący jest opis stanu świadomości przedstawicieli władz oświatowych — dyrektorów szkół i inspektorów na temat postaw uczniów wobec szkoły przedstawiony przez A. Kargulową w rozdziale dwunastym. Na tle wcześniej zaprezentowanych wyników badań opinii uczniów i rodziców opinie dyrektorów, a zwłaszcza inspektorów świadczą o raczej niezbyt dobrym rozeznaniu badanych osób co do stosunku uczniów do szkoły. Autorka przypuszcza, że „słaba orientacja inspektorów oświaty i wychowania i powierzchnowa dyrektorów szkół w rodzaju problemów przeżywanych przez współczesną młodzież wynikała być może stąd, że stosunkowo rzadko lub wcale nie uczestniczyli oni w rozwiązywaniu tych problemów” (s. 162).

W *Zakończeniu* A. Kargulowa wspólnie z H. Grabowską dokonują przejrzystego podsumowania rezultatów swoich badań. Wynika z niego, że samo pojęcie „lubię szkołę” jest bardziej złożone, niż początkowo można było oczekiwać, oraz że istnieje wiele przyczyn braku pozytywnego nastawienia uczniów do szkoły. Autorki jednak najwięcej pretensji o to, że dzieci nie lubią szkoły, kierują do osoby nauczyciela.

Postulat „wewnętrznej reformy” nauczyciela okazuje się, w mniemaniu badaczek, najistotniejszym warunkiem przezwyciężenia niedomagań szkoły, które przyczyniają się do powstania niechęci uczniów wobec niej. „Na-

uczycielu, no zmieńże się, bo to z Twojego przede wszystkim powodu Twój uczeń nie lubi szkoły!” — należałoby zawołać, czytając ostatnie fragmenty tej książki. Być może znajdą się nauczyciele, którzy odpowiedzą na ten apel i których zawarte w książce spostrzeżenia, myśli, wnioski zainspirują do dokonania chociażby drobnej zmiany, jeżeli nie „wewnętrznej reformy”.

Recenzowaną publikację można polecić pedagogom oraz osobom nie związanym zawodowo z oświatą (np. rodzicom) oraz uczniom. Jeżeli nawet niektórzy z nich, co bardziej czytani, nie znajdą wielu rewelacyjnych, zaskakujących informacji, to będą mieli okazję do potwierdzenia swoich przypuszczeń wyniesionych z potocznych obserwacji lub dokonania syntezy swoich spostrzeżeń czy wspomnień na temat szkoły.

Krystyna Wszolek