

dr hab. Dorota Klus-Stańska

## Uczeń z dysleksją – po prostu uczeń, czyli w poszukiwaniu szkoły, która rozumie swoje zadania

Na początek chciałabym zastrzec, że nie jestem specjalistką od dysleksji, ale od nauczania szkolnego. Będę zatem mówić z nadzieją, że mój głos może otworzyć jakąś nieobecną jeszcze perspektywę myślenia o szkole wobec dyslektycznego ucznia, ale że zostanie mi wybaczona powierzchowność uwag o samej dysleksji. Po drugie, będę mówić o szkole krytycznie, nie jest to krytyka nauczycieli, ale systemu oświatowo-biurokratycznego, którego nauczyciel, podobnie jak uczeń, jest ofiarą i wbrew temu, do czego od lat próbują nas przekonać urzędnicy (z ministrami włącznie), że w szkole „wszystko zależy od nauczyciela”, jest to jedyny profesjonalista z wyższym wykształceniem, któremu inni dyktują, co i jak ma robić w obszarze swoich zadań zawodowych.

Pytania kierowane do systemu oświaty i nauczycieli, do pedagogów, metodyków, badaczy dotyczą często technik pracy z uczniami traktowanymi jako nieprzystający do normy szkolnej. Chodzi tu zarówno o uczniów, którzy są identyfikowani poniżej normy, jak i tych ponad normą. Ani jedni, ani drudzy nie radują szkoły, poza uczniami najwybitniejszymi, którzy przyniosą do szkoły dyplomy.

Zakłada się, że z „normalnymi” pracuje się w „normalny” sposób”, a dla tych „nienormalnych” trzeba przygotować osobne strategie pracy, realizowane – co kluczowe – poza klasą szkolną. Uczniom zdolnym zadaje się dodatkowe zadania lub wysyła na kółka zainteresowań, uczniów słabszych na zajęcia wyrównawcze i terapię. I rzecz nie w tym, by takiego wsparcia nie

organizować (jest bardzo potrzebne), ale w tym, że szkoła umywa ręce.

Oznacza to, że uczeń zdolny lub uczeń z trudnościami przez większą część swojej dziennej edukacji uczy treści nieadekwatnych do swoich potrzeb na poziomie nieadekwatnym do swoich możliwości – innymi słowy, uczony jest źle i w nieodpowiedni sposób. A dzieje się to w instytucji profesjonalnie powołanej do tego, by uczyć dobrze i to instytucji, która nie daje uczniowi alternatywy, gdyż jest przymusowa. Jeśli, jak wynika z psychologii rozwojowej i poznawczej, warunki oferowane dziecku mogą sprzyjać jego rozwojowi, mogą być wobec tego rozwoju jałowe lub mogą ten rozwój hamować, zniekształcać i wygaszać, kolokwializując – mogą oglupiać i skazywać na nieporadność kulturową – zła szkoła może się okazać gorsza niż żadna.

Zasygnalizuję tu tylko niektóre z badań. Obserwuje się zanikanie i cofanie się wcześniej posiadanych kompetencji intelektualnych u dzieci, które rozpoczęły naukę w szkole. Dotyczy to podstawowych umiejętności kulturowych, jak czytanie (badania D. Klus-Stańskiej, M. Nowickiej), aktywność matematyczna (zespół M. Dąbrowskiego – badania na bardzo dużych próbach, w których analiza błędów uczniowskich wyraziście pokazała hamujący i deformujący wpływ strategii obliczeniowych nauczanych w szkole na rozumienie matematyki). Szkodliwy wpływ szkoły dotyczy też zdolności do myślenia twórczego (porównawcze badania G. Kochańskiej nad przejawianiem tendencji do twórczych rozwiązań przez dzieci tuż przed przekro-

czyeniem progu szkolnego oraz te, które już od pewnego czasu uczęszczają do szkoły, ujawniają dramatyczne różnice na niekorzyść tych poddanych już działaniu szkoły). Szkoła szkodzi też w zakresie formalnych kompetencji intelektualnych (K. Konarzewski dokonał pomiaru myślenia operacyjnego dzieci z użyciem prób Piagetowskich tuż przed rozpoczęciem przez nie nauki szkolnej i pół roku później, by zbadać dynamikę jego przyrostu. Okazało się, że obok dzieci o przyrostach dodatnich, znalazła się spora grupa o przyroście zerowym lub bliskim zeru, a także niemała o przyroście ujemnym. Innymi słowy, ważne kompetencje intelektualne uległy zahamowaniu, a nawet redukcji pod wpływem szkoły).

Niewątpliwie dzieci z dysleksją należą do grupy zwiększonego ryzyka ponoszenia negatywnych skutków działania szkoły. Mają trudności w zakresie najbardziej podstawowej umiejętności szkolnej, warunkującej postęp we wszystkich przedmiotach nauczania. Postrzegane są często zgodnie z efektem halo w sposób zniekształcony percepcyjnie jako uczniowie ogólnie słabsi, więc nie otrzymują zadań twórczych (rezerwowanych w szkole transmisyjnej, a z taką mamy w Polsce niestety do czynienia, wyłącznie dla uczniów identyfikowanych jako zdolni), a więc zanik ich twórczych możliwości będzie zachodził szybciej. I gromadzą zagęszczone sygnały o słabości swoich osiągnięć, co może doprowadzić do cofania się w zakresie normy intelektualnej.

Jako zasadniczy przejaw tej skrajnie niekorzystnej sytuacji chcę wskazać brak dwóch typów indywidualizacji, które określam tu jako **indywidualizację wertykalną i horyzontalną**. Brak obu charakteryzuje szkołę, w której uczeń, jego potrzeby, w tym poznanie, i jego dynamika rozwojowa przestają mieć znaczenie, gdyż liczy się jedynie tzw. „przerabianie materiału”. Kwestia, czy wskutek tego przerabiania uczeń robi postępy czy przeciwnie – cofa się w rozwoju, znika z pola widzenia.

**Indywidualizacja wertykalna odnosi się do poziomu kompetencji uczniów.** Polega na różnicowaniu trudności zadań i oczekiwań co do zaawansowania ich wykonania. **Indywidualizacja horyzontalna dotyczy sposobu działania uczniów i jest wyrazem zgody na wielość strategii realizacji szkolnych zadań i poleceń.** Szkoła, która nie indywidualizuje, wymaga, by wszyscy uczniowie znajdujący się w klasie robili to samo, w taki sam sposób i w takim samym tempie. W szkole zorientowanej na indywidualizację uczniowie na lekcji w jednej klasie pracują na różnych poziomach i na wybrane przez siebie sposoby. Ta druga sytuacja jest całkowicie naturalna w wielu krajach zachodnich, ale nie do wyobrażenia w polskiej szkole, gdzie nawet lekcja przy dwóch tak zwanych klasach łączonych jawi się jako dramat organizacyjny.

Dla kontrastu przytoczę trzy wybrane przykłady rozwijania kompetencji w sposób zindywidualizowany:



Prowadzona przeze mnie przez 8 lat **Autorska Szkoła Podstawowa „Żak”**, klasa pierwsza. Każdego dnia około 20 minut to tzw. **czas czytania**. Uczniowie

korzystali z klasowej biblioteczki, do której zawsze mieli swobodny dostęp: były w niej różne elementarze, proste książeczki dla dzieci, komiksy, ilustrowane książki popularnonaukowe, dziecięce powieści. Każdy uczeń wybierał, co chce czytać. To relaks z książką. Nauczycielka pracowała tylko z tymi, którzy w ogóle nie znali liter. Nawet ci, którzy znali tylko niektóre litery, próbowali czytać sami. Te nieznanne mogli odgadywać z tekstu, pytać się nawzajem lub pytać nauczycielki. Kontrolowane zewnętrznymi kuratorskimi testami efekty czytania w „Żaku” należały zdecydowanie do naszych największych osiągnięć i były konkurencyjne wobec innych szkół.



**Primary school w Anglii**, 10-latkę, lekcja matematyki. Na oknie klasy stoją szufladki z opracowanymi przez nauczyciela

kartami pracy podzielonymi według liter A, B, C, D i E i liczb rzymskich od I do V. Litery oznaczają działy matematyki (np. mnożenie, figury, ułamki dziesiętne), a liczby – stopień zaawansowania. Każdy uczeń ma rodzaj legitymacji, po każdej lekcji nauczyciel stawia tam parafkę w odpowiedniej rubryce, zaznaczając, z jakiego działu i na jakim poziomie była wykonywana karta pracy. Uczniowie sami wybierają odpowiednie zestawy. Każdy wie, co już umie i czym teraz ma się zajmować. Rozwiązują zadania swoimi sposobami. Nauczyciel nie sugeruje im strategii. Siedzą w grupach. Mogą się komunikować. Najślabza matematycznie dziewczynka w klasie liczy z użyciem konkretów. Czterech najlepszych uczniów pracuje z kartami spoza szufladki. Daleko wyprzedzili resztę klasy i nauczyciel przygotował dla nich dodatkowe karty.



**Szkoła w Robledo w Hiszpanii** – badania etnograficzne studentki pedagogiki UG Marii Fuks. „Później [uczniowie] wykonują jakieś ćwiczenia w książce. Moją uwagę zwraca fakt, że nie wszystkie dzieci mają takie same książki. Miguel [nauczyciel] wyjaśnia, że niektóre dzieci nie opanowały jeszcze przerabianego obecnie materiału, dlatego pracują z wcześniejszą częścią używanego podręcznika”.

Opisane tu sytuacje zdecydowanie lepiej służą rozwojowi uczniów niż znane nam z polskiej szkoły nauczanie, gdy uczniowie uczą się tego, co już umieją, albo udają, że znają i rozumieją to, czego pojąć jeszcze nie mogą. Gdy pracują pod cudze dyktando, choć narzucane schematy są nieudolnym wymysłem metodyka. Przywołane alternatywne rozwiązania są też organizacyjnie banalnie proste. Lepsze i prostsze, zatem spytajmy, co powoduje, że w polskiej szkole indywidualizacji po prostu nie ma.

Aby znaleźć odpowiedź, spójrzmy na warunki oświatowe, które konstruują sytuacje szkolne. Dla szkoły zasadniczym dokumentem jest podstawa programowa, podporządkowane jej programy nauczania

i operacjonalizujące je podręczniki szkolne. Polski program nauczania to podzielony na roczne etapy wykaz obligatoryjnych wskazań treści i kompetencji do przekazania w każdej klasie. Wbrew pozorom program nie mówi nauczycielowi, co uczeń ma umieć, ale czego ma być nauczany. Ten model pozostaje od lat w Polsce niezmienny, wydaje się oczywisty i jedyny możliwy. Dyskusje na temat programów nauczania odnoszą się do takich cech, jak szczegółowość zapisu, obciążenie treściami, moment wprowadzania nauczania przedmiotowego itp. Nie dyskutuje się natomiast nad założeniami strukturalnymi programu. Przyjmuje się, że struktura to tylko neutralna matryca, rodzaj ramy, porządkującej zawartość dokumentu, cecha formalna i drugorzędna.

Tymczasem struktura programu nauczania jest bezpośrednim wyrazem i nośnikiem określonej ideologii edukacji. Legitymizuje ważność wiedzy (czy nauczamy tego, czego uczniowie nie umieją, czy tego, co jest w programie), ustala reguły dystrybucji wiedzy (zawsze nauczycielski przekaz), usuwa z pola widzenia realne kompetencje uczniów i limituje granice normy, która staje się w ten sposób narzędziem stigmatyzacji i wykluczania tych, którzy w „strukturalnym okienku” się nie mieszczą.

Z perspektywy ucznia z trudnościami, na przykład ucznia z dysleksją, najbardziej znaczący jest fakt, że struktura polskiego programu nauczania zniechęca do indywidualizacji. Socjalizowany zawodowo w takim programie nauczyciel nie wyobraża sobie realizacji treści przedmiotowych z nastawieniem na różnicowanie poziomów kompetencji i strategii działania uczniów. Program skazuje go na udawanie, że te różnice nie są znaczące.

Jest tak, gdyż za takim modelem kryje się założenie, że wspólnie nauczani uczniowie, o zbliżonym poziomie pilności, osiągają relatywnie podobne efekty. Jest to założenie z gruntu błędne. Efekty uczenia się poszczególnych uczniów są znacznie bardziej zróżnico-

wane z powodów uwarunkowań poznawczych i środowiskowych, niż zakłada się w szkole. Natomiast pozory „zbieżności” osiągane są przez markowanie wyników (podsuwanie przez nauczycieli słów odpowiedzi, kierowanie krok po kroku uczniem, nierozumne uczenie się na pamięć, ściąganie itd.). Powstaje wówczas złudny efekt, że wszyscy uczniowie umieją, rozumieją, opanowali, nauczyli się. Ścieżki indywidualizacji zostają przed nauczycielem zamknięte nie dlatego, że dokonał takiego profesjonalnego wyboru, ale wskutek narzucenia mu określonej struktury programowej.

Alternatywny model struktury obowiązuje w tych europejskich programach kształcenia, które zawierają wykazy wskaźników do diagnozy postępów ucznia. Treści również są podzielone na poziomy (nawet ich liczba często jest zbliżona), ale nie są sztywno związane z klasą i liczbą lat, które uczeń spędza w szkole. Taka struktura „informuje” nauczyciela, że w jednej klasie pracuje z uczniami, którzy znajdują się na różnych poziomach programu nauczania, a jego zadaniem jest umiejętnie i wrażliwie zdiagnozowanie ich zróżnicowanych osiągnięć po to, by śledzić indywidualne postępy i ustalać, w którym miejscu programu znajdują się poszczególni uczniowie. To właśnie przy takiej strukturze staje się sensowna ocena opisowa (którą bezmyślnie „przekopiowano” do polskiego systemu edukacji), gdyż bez opisu nikt by nie wiedział dokładnie, w którym miejscu programu jest uczeń, bo bez względu na klasę w której jest, realizuje on swoją ścieżkę edukacyjną. Dla polskiego nauczyciela sytuacja, w której w jednej klasie uczniowie są w różnych miejscach programu nauczania, jest trudna do wyobrażenia.

Skutki różnych struktur programu są oczywiste. Program taki, jak na przykład angielski *National Curriculum* wymusza indywidualizację nauczania, w Polsce do niej zniechęca.

Struktura zatwierdzanego przez resort polskiego programu narzuca również określony **model ocenia-**

**nia** i jego ukrytą racjonalność, polegającą na koncentracji na uczniowskich niedociągnięciach, a nie mocnych stronach i dokonywanym postępie. Przytoczę dwa przykłady z europejskich szkół:



**Anglia, secondary school**, lekcja chemii, 15-latki. Uczniowie po wstępnej rozmowie z nauczycielem i otrzymaniu kart pracy przystępują do eksperymentów. Do klasy wchodzi dodatkowy nauczyciel. Staje przy jednym z uczniów. Razem pochylają się nad kartą pracy. Uczeń rozpoczyna czynności badawcze. Rozmawia jeszcze przez chwilę ze stojącym obok mężczyzną, który za chwilę wychodzi. Uczeń sam kończy eksperyment. Pytam nauczyciela prowadzącego lekcję, kto to był. On wyjaśnia, że Michel jest dyslektykiem. Ma tak poważne problemy z czytaniem, że przy eksperymentach chemicznych pomaga mu czasem terapeuta szkolny, żeby – uśmiecha się – „nie wysadził nas w powietrze”. Potem dodaje: „Michel to świetny uczeń. Bardzo błyskotliwy i solidny”.



**Szwajcaria, międzynarodowa szkoła w Genewie.** Natalie była dzieckiem wyraźnie najstarszym w klasie. Gdy w trakcie nauki pisania jej zadaniem było przepisanie słów, gryzmołiła niewprawnie ciągi dowolnych liter. W karcie ocen nauczycielka napisała: „Natalie jeszcze nie wie, na czym polega przepisywanie, ale już wie, że związane jest z literami”. Po pewnym czasie Natalie, która nadal stosowała ciągi swobodnie dobiejanych liter, zaczęła co kilka z nich zostawiać odstęp. Nauczycielka zanotowała: „Natalie nadal nie wie, na czym polega kopiowanie, ale już wie, że gdy piszemy, dzielimy tekst na części”. Kolejne próby doprowadziły do opanowania umiejętności przepisywania i oceny: „Natalie umie przepisywać”. Gdy po jakimś czasie wprowadzono zasadę stawiania kropki na końcu zdania, Natalie z przejęciem ją postawiła, ale to, co napisała, było znowu ciągiem dowolnych liter. Nauczycielka opisała jej pracę słowami: „Natalie tak się prze-

jęła swoją nową umiejętnością stawiania kropki na końcu zdania, że chwilowo zawiesiła umiejętność przepisywania”. Historia Natalie, która z dnia na dzień wzrastała w poczuciu rosnących kompetencji, uczy nas, że zmiana rozwojowa dziecka może być rozumiana i oceniana w sposób zupełnie inny niż ten, do którego jesteśmy przyzwyczajeni.

Gdy program orzeka, co ma być nauczane w danej klasie (jak w polskiej szkole), podstawą mierzenia postępów uczenia jest dystans, jaki go dzieli od arbitralnie ustalonego przez program poziomu. Przy zewnętrznej normie przyjętej za podstawę oceniania każdy słabszy rezultat oznacza, że uczeń wykazuje pewne niedociągnięcia. Ocenianie koncentruje się na tym, czego uczniowi brakuje, a nie na tym, co już osiągnął. Każda niższa ocena powiadamia go, ile zabrakło mu do tego, co najbardziej zadowolające. Nawet czwórka bywa odbierana jako kłeska, a słabsi uczniowie są skazani na bycie „trójkowiczem” lub „dwójkowiczem” przez cały okres pobytu w szkole, mimo że robią ewidentne postępy rozwojowe w stosunku do swoich uprzednich osiągnięć (wiedzą i umięję coraz więcej). Jednocześnie ta racjonalność oceniania powoduje, że nauczyciel przestaje być zainteresowany uczniami, którzy reprezentują kompetencje powyżej normy. Wiedza i umiejętności „jeszcze nieprzewidziane przez program” są na lekcji wyciszone, marginalizowane lub wręcz deprecjonowane, a sposoby wykonania zadań są narzucane uczniom.

Przy nauczaniu frontalnym dobry nauczyciel to taki, który „wpasuje” wszystkich uczniów w realizację ogólnie przeznaczonych dla nich treści i standardów. Jest wyraźnie programocentryczny, gdyż to nie uczniowie, ale program jest tym, na czym skoncentrowana jest jego uwaga, i tym, co wyznacza jego starania.

W drugim przypadku nauczyciel najpierw koncentruje się na uczniach, obserwowaniu ich, rozpoznawaniu ich umiejętności i osiąganych rezultatów. Dopiero potem program staje się dla niego wskazówką po-

rzadkującą jego diagnostyczne obserwacje. Program jest pomocą w poznawaniu ucznia. Uczniowie wbrew polskim obawom nie rozwijają się „obok” programu. Przeciwnie, dostosowane do nich nauczanie ułatwia im programowy postęp. To brak indywidualizacji prowadzi do pogłębienia różnic, bo uczeń z problemami bardzo szybko traci kontrolę poznawczą nad szkolnym materiałem, wypracowuje strategie przetrwania, pozoruje pracę, maskuje swoje braki. Uczenie początkującego jeźdźca skoków przez przeszkody w galopie skończyć się może tylko w jeden sposób.

Uczeń z dysleksją to uczeń, który nierzadko nie lubi szkoły. I trudno mu się dziwić. Jednak znacznie gorsze jest to, że szkoła nie lubi ucznia dyslektycznego. Nie pasuje on do normatywnego wzorca, ktoś powinien zrobić coś, żeby go „unormalnić”.

W polskiej szkole doszło do typowej biurokratycznej dysfunkcji (opisywanej między innymi przez Croziera), a mianowicie do przesunięcia celów z tych, dla realizacji których została powołana, na cele biurokratyczne. Polska szkoła zapomniała, że powołano ją dla dobra uczęszczających do niej uczniów, a nie dla urzędniczego zadowolenia.

Powrócę do tytułu mojego tekstu: **Uczeń z dysleksją – po prostu uczeń, czyli w poszukiwaniu szkoły, która rozumie swoje zadania**. Czy szkoły powinny zbudować jakieś szczególne miejsce dla uczniów z dysleksją? Moim zdaniem NIE. Konstytucyjnym prawem każdego dziecka jest prawo do szkoły. Każdego, a więc rudego, krótkowzrocznego, z dysleksją, z ADHD, mówiącego tylko językiem Romów, z porażeniem narządów ruchu, nieśmiałego, pyskatego, inteligentnego i tego poznawczo mniej skutecznego. Szkoła powinna sobie przypomnieć, jakie są jej zadania i swój profesjonalizm budować nie według wzorca fabrycznego pasa transmisyjnego, gdy nauczyciele bardziej irytuje słaby uczeń niż słaby program, ale zgodnie z elementarnym prawem dzieci i młodzieży do spokojnego zindywidualizowanego rozwoju.