

Serge Boimare

**DZIECKO
KTÓRE BOI SIĘ
UCZYĆ**

Przekład z języka francuskiego

ANNA KRYST



Oryginał wydany we Francji:

L'Enfant et la peur d'apprendre. Serge BOIMARE

© Dunod Editeur, 2014, wydanie 3, Paryż

© prawa do wydania polskiego Virgo 2018

Wszystkie prawa zastrzeżone. Przedruk lub kopiowanie całości lub fragmentu książki w jakiegokolwiek formie (elektronicznej, fotokopii, nagrań) z wyjątkiem cytatów w artykułach i przeglądach krytycznych – możliwe jest tylko na podstawie pisemnej zgody Wydawcy.

Cet ouvrage a bénéficié du soutien des Programmes d'aide à la publication de l'Institut Français.

Książkę wydano dzięki dofinansowaniu Instytutu Francuskiego (Institut Français) w ramach programów wsparcia wydawniczego.

Przekład z jęz. francuskiego: Anna Kryst

Redakcja: Agnieszka Knyt

Redakcja techniczna: Urszula Ziętek

Projekt wnętrza, skład i łamanie: Anna Hegman

Projekt okładki: Joanna Krenz-Kurowska

Wydanie I, Warszawa 2019

Wydawnictwo Virgo

tel. 22 671 45 90, 691 37 37 31

kontakt@virgo.info.pl

www.virgobooks.pl

ISBN 978-83-65400-22-2

Obawa przed uczeniem się: zrozumieć szkolną porażkę

Na czym polega obawa przed uczeniem się?

Co roku 15 procent młodych ludzi, tak samo inteligentnych jak inni i tak samo spragnionych wiedzy, opuszcza szkołę bez opanowania podstaw wiedzy. Jakie tajemnicze siły popchnęły ich do odwrócenia się od wiadomości i kompetencji, które przecież były całkowicie w ich zasięgu? Dlaczego towarzyszącym im nauczycielom nie udało się przerwać tego łańcucha sprzeciwów, niepowodzeń, porażek i cierpienia, jakie naznaczyły szkolne lata tych młodych ludzi?

Odpowiedź, której próbuję udzielić w tej książce, jest prosta, wydaje mi się nawet oczywista po 45 latach pracy z dziećmi opornymi wobec wiedzy proponowanej przez szkołę: obawiają się one samego procesu uczenia się. Boją się uczyć, gdyż nie posiadają psychicznych kompetencji pozwalających na wytrzymanie presji tego procesu. Nie zapominajmy, że aby się uczyć, trzeba być zdolnym do rozpoznania i przyznania się do własnych braków, trzeba umieć czekać, przestrzegać zasad, wytrzymać chwilę samotności. To trudne dla tych, którzy trafili do szkoły bez uprzedniego przygotowania na frustrację lub niezależność podczas pierwszych doświadczeń edukacyjnych.

Przekonanie dzieci o wszechmocy, natychmiastowości lub niezgodzie na ograniczenia, na których opiera się ich równowaga psychiczna, ulega gwałtownemu zachwianiu. Domaganie się wtedy od nich działań na polu intelektu powoduje przesadne zakwestionowanie ich osoby i jest postrzegane przez nie jako zagrożenie.

Jakie są konsekwencje dla procesu uczenia się?

Ta destabilizacja tożsamości budzi zakłócenia, wśród których odnajdujemy w pierwszym rzędzie obniżenie poczucia własnej wartości i myśli prześladowcze, często wzmagane powrotem lęków dziecięcych. Dzieci, broniąc się w sposób logiczny i banalny przed tymi zakłóceniami, budują więc strategie „antyszkolne”. Są one liczne i różnorodne, niektóre z nich wpływają na zachowanie, koncentrację, motywację... Inne rozregulowują sam organizm, popychając nas do doszukiwania się dysfunkcji medycznych, których nie możemy zrozumieć.

Ale stały kontakt z dziećmi opornymi wobec podstaw wiedzy ukazuje w sposób oczywisty, że wszystkie te strategie łączy jedno: próba uniemożliwienia normalnego procesu myślenia, gdyż to ono leży u źródeł perturbacji, oraz próba uniknięcia konfrontacji z uczeniem się wymagającym powrotu w głąb siebie, narzucającym refleksję, by szukać i budować.

Według mnie, to właśnie ten czas refleksji, nazwany przeze mnie „fobią czasu zawieszonoego”, charakteryzuje trwałe trudności w dostępie do podstaw wiedzy. To właśnie tę poważną niepełnosprawność, przemieniającą drogę szkolną w drogę krzyżową, nazywam „obawą przed uczeniem się”.

Czy nauczyciele są w stanie odpowiedzieć na obawę przed uczeniem się?

Czy znajdujemy się w obliczu problemu zbyt psychologicznego, który wykracza poza pedagogię¹ i może oderwać nauczycieli od ich misji? Oczywiście że nie! Tak twierdzić mogą tylko zwolennicy zastoju.

Taksiążka przedstawia dowody, że kultura i język to najlepsze atuty dla nauczyciela, aby skłonić opornych uczniów do przyłączenia się do pracy w klasie i wskrzesić ich zdolność do myślenia. Skończmy z tą marną pomocą mającą na celu nadrobienie zaległości i podwyższenie poziomu słabszych uczniów, która tylko ich marginalizuje i zachęca do ulepszenia antyszkolnych strategii. Nakarmijmy raczej dzieci dobrami kultury, aby wprowadzić je w sztukę swobodnego dyskusowania i argumentowania.

Opierając się na przykładach zaczerpniętych z mojej praktyki, chcę pokazać, że konfrontacja z wielką literaturą poruszającą najważniejsze ludzkie sprawy jest najlepszym sposobem na wzbudzenie powszechnego zainteresowania i wzmocnienia psychicznych kompetencji koniecznych do funkcjonowania intelektu. Użyjmy jej jako narzędzia, aby nadać z powrotem moc i sens wiedzy z poszczególnych dziedzin i odnaleźć przyjemność z uczenia się i nauczania, której czasami szkole brakuje.

W ten sposób skłonimy do wspólnej pracy w tej samej klasie uczniów na różnych poziomach i odnajdziemy spójność grupy, nieodzowną do dobrego nauczania. Ale również w ten sposób damy w końcu tym, którzy boją się uczyć, szansę na pogodzenie się ze szkołą.

1 Pedagogia to dzieło wychowania, zespół czynności, a także umiejętności wychowawczych, np. pedagogia domowa, szkolna. Terminu tego używa się też dla oznaczenia całego obszaru refleksji o edukacji, a także edukacyjnej praktyki. Dla rozróżnienia: pedagogika to nauka, której przedmiotem jest sprawa praktycznej pedagogii, np. sztuka i technika wychowania, a więc wychowawczego prowadzenia dzieci i młodzieży, a także oddziaływania na rozwój dorosłych osób (za: pl.wikipedia.org).

Czy dzieci nieczytające są dyslektykami?

Nic nowego, jeśli chodzi o pedagogikę

Co do ważnego tematu zaburzeń uczenia się czytania, od kilku lat nie wiem już za bardzo, co o tym myśleć.

W obliczu mnożenia się dzieci z etykietką dyslektyków, o których mówi mi się, że dzięki tej diagnozie podobno znaleziono w końcu wytłumaczenie ich blokady, ich oporu wobec uczenia się, zacząłem tracić punkty odniesienia i poczułem się nieco zdyskwalifikowany.

Chociaż przez 45 lat nie przestałem spotykać, jako nauczyciel lub terapeuta, w zasadzie codziennie, dzieci i młodzież borykające się z trudnościami w nauce czytania, czasami bardzo poważnymi, odniosłem wrażenie, że już nie nadążam. Zacząłem myśleć, że moja koncepcja tych trudności, utwierdzona przez lata praktyki, jest już niemożliwa, zbyt skomplikowana. Istotnie, moją słabością była wiara, że kiedy trudność ta jest poważna, dotyczy całej osobowości we wszystkich jej częściach składowych, a nie tylko deficytu narzędzia służącego do nauki czytania. Oczywiście, tak jak wszyscy, widzę braki tego narzędzia, czy dotyczą one pamięci, psychoruchowych punktów odniesienia, czy świadomości fonologicznej, ale widzę też, że ten deficyt nigdy nie występuje sam.

Towarzyszą mu zawsze dwie dodatkowe niepełnosprawności, które według mnie stanowią nieodłączną część tej trudności dostępu do znaku pisanego. Całe moje doświadczenie pedagogiczne pokazało mi, że nie należy ich nie doceniać.

Pierwsza niepełnosprawność dotyczy ograniczeń w używaniu języka i przyswajania kultury, druga – specyficznego zachowania, które hamuje lub zakłóca sytuację nauki czytania. Wspomnę tu tylko o wzburzeniu, braku stabilności, wycofaniu, braku odporności emocjonalnej i niepokoju, które odnajduję zawsze w różnym stopniu u słabo czytających, i nie mogę sobie wyobrazić, żeby te dwie rzeczy nie były ze sobą połączone, zarówno w wyrażeniu trudności, jak i w jej rozwiązaniu.

Ale ponieważ od jakiegoś czasu ludzie bardzo kompetentni, znani naukowcy, częstobiolodzy, genetycy, neuropsycholodzy, neuropediatrzy lub lekarze szkolni wydają się pewni swego, twierdząc, że ta trudność jest organiczna, że te dzieci mają wadę neurologiczną lub genetyczną, zacząłem myśleć, że moje poglądy na ten temat są zbyt złożone, że być może pomyliłem przyczyny ze skutkami i że w końcu znajdziemy dzięki badaniom wytłumaczenie tych zakłóceń, co (dlaczego nie?) doprowadzi nas do zasad pedagogicznych prostszych, tańszych, sprawniejszych niż moje.

Byłem więc bardzo uważny i pełny nadziei, jeśli chodzi o propozycje pedagogiczne wynikające z tych badań i nie chcę już dłużej ukrywać, że się rozczarowałem. Nie zobaczyłem tam nic, czego bym nie znał i nie stosował. Byłem na przykład bardzo zdziwiony, że w metodach zaradczych dla dyslektyków powracają techniki dobrze znane w nauczaniu specjalnym. Przedstawiać związek grafem–fonem, opierając się na geście, kolorze lub muzyce, ćwiczyć słuch i pamięć sekwencyjną, by poprawić świadomość fonologiczną, wdrażać strategie odczytu wskazówek wizualnych w tekście, polepszając orientację w czasie i przestrzeni – oto co mi doradzano już w 1967 roku, kiedy rozpoczynałem studia nauczania specjalnego. Często stosowałem te techniki, stosuję je jeszcze teraz, ale

odkryłem również ich ograniczenia i nie można mi wmawiać, że w ten sposób rozwiąże się problem słabo czytających.

Nawet jeśli te techniki wracają w nowym przebraniu i są teraz proponowane w walizeczkach nazywanych zestawami multimedialnymi jako nowe odkrycia, które odnowią naukę lektury dla drepczących w miejscu, stawiają one wciąż na odrestaurowanie narzędzia do nauki tejże lektury, a wiem z doświadczenia, że ten cel nie jest nigdy wystarczający, nawet w przypadku „dyslektyków”.

Z lekturą jest tak, jak ze wszystkim innym, jeżeli trudność okazuje się nie do przewyciężenia po dwóch latach nauki – chęć skoncentrowania działalności pedagogicznej na dysfunkcjach i brakach opiera się na uproszczonej wizji dynamiki przyswajania wiedzy. Doświadczenie pokazuje, że ten sposób postępowania bardziej skłania dzieci do oporu, niż naprawdę im pomaga. To stwierdzenie wzbudziło we mnie chęć, by znów zaangażować się w obronę pedagogiki ogólnej, w którą wierzę dla dzieci, pedagogii, która nie boi się nadkładać drogi, żeby wzmocnić tożsamościowe podpory niezbędne dla dzieci wkraczających w lekturę, niezbędne również, by spokojniej podejść później do niedoskonałości narzędzia.

By czytać, nie wystarczy mieć pamięć, „ucho”, dobrą koordynację między okiem a mózgiem, trzeba również być zdolnym do zniesienia zakwestionowania samego siebie, które towarzyszy temu przejściu od świata percepcyjnego do świata wyobrażonego. Ponieważ 80 procent dzieci unika tej pułapki bez większych trudności, zapominamy, że trzeba mieć również minimalne poczucie bezpieczeństwa tożsamościowego, aby zaakceptować tę przygodę, która polega na zerwaniu bezpośredniej więzi z widzianym i wejściu do innego świata, gdzie, żeby naprawdę czytać, trzeba będzie zmieniać, opóźniać, przestawiać własne wyobrażenia, co jest zupełnie inną operacją mentalną. Operacją, która oczywiście będzie domagała się narzędzia, ale również (codzienna obserwacja tych, którzy potykają się na lekturze, pokazuje to bardzo wyraźnie) zbioru zalet

osobistych, wśród których zdolność do znoszenia niedostatku i akceptacji przejściowej próby samotności należą do ważniejszych.

Nie waham się już mówić, że jeśli nie chcemy brać pod uwagę, w ramach różnego rodzaju pomocy proponowanej tym dzieciom, konieczności wzmocnienia tych zdolności psychicznych, jakich domaga się nauka czytania, i że jeśli upieramy się przy dawaniu pierwszeństwa żmudnej pracy nad brakami narzędzia, sami przyczynimy się do przypieczętowania losu słabo czytających.

Problemy z zachowaniem

W tym, co nastąpi, opierając się na przykładzie na szczęście nielicznych dzieci nieczytających, którym nie udaje się dostać do świata lektury, chciałbym pokazać wagę indywidualnej pomocy dla tych, dla których lektura nie jest łaskawa. Zapewnia ona językowe, kulturowe i psychiczne punkty oparcia, których niektóre dzieci absolutnie potrzebują, by móc zaakceptować pracę nad brakami narzędzi koniecznych do czytania.

Od początku wykonywania tego zawodu miałem okazję spotkać około sześćdziesięciorga dzieci nieczytających. Kiedy byłem nauczycielem w ośrodku psychoterapeutycznym w Vitry-sur-Seine, co roku w mojej klasie było ich czasami do pięciorga.

Chodzi o dzieci, które po spędzeniu trzech lat w szkole podstawowej wciąż nie potrafią posłużyć się relacją grafem–fonem. Czworona pięciorka z nich to chłopcy. Udaje im się od czasu do czasu odcyfrować słowo, ale wymaga to od nich tak wielkiego wysiłku, że na tym kończy się ich działanie. Nie zdarza się, żeby zrozumieli sens prostego zdania, chyba że czasami próbują odgadnąć na podstawie rozpoznanego słowa. Najbardziej „dotknięci” nie mogą nazwać bezbłędnie wszystkich liter alfabetu i nierzadko niektórzy robią wciąż błędy, pisząc swoje imię lub nazwisko.

Najdziwniejsze jest to, że mówię tu o dzieciach normalnie inteligentnych, bez widocznych patologii, zarówno w dziedzinie organicznej,

jak i psychologicznej. (Zespół szpitala psychiatrycznego Świętej Anny w Paryżu pod dyrekcją Claire Meljac poświęcił im bardzo ciekawą pracę opublikowaną przez wydawnictwo Magnard: *Les enfants hors du lire* [Dzieci poza czytaniem], której lekturę polecam.)

Pierwszą rzeczą, jaka uderza, gdy widzi się te usiłujące czytać dzieci, to sposób, w jaki zachowują się w obliczu tekstu pisanego. Koncentrują się na początku słowa, nie próbując rozpoznać jego całkowitego kształtu, napotkając w nim dźwięków lub znanej już formy. „Ryją” w słowie po kolei, zaczynając od pierwszej litery, jakby ryły wiertłem w granitowej skale. Po rozpoznaniu pierwszej litery, co trwa czasami kilka sekund, wymawiają ją, następnie wymawiają drugą literę i następuje wtedy pierwsza próba połączenia liter. Niestety nie dochodzą do trzeciej litery, nie biorą pod uwagę, że często przyczynia się ona do uformowania pierwszego dźwięku słowa. W ten sposób sens słowa znika i nie może już zostać odkryty. Nawet kiedy powracamy do najprostszej wiedzy o dźwięku lub literze, nic nie podlega automatyzacji, nic nie przenika do ich pamięci. I jak u Danaid, ma się wrażenie napełniania beczki bez dna.

Deregulacje narzędzia, którego dotyczy nauka czytania, są łatwe do zaobserwowania, nawet przez laika. Zła strategia wizualna, deformacja akustyczna, niewystarczające magazynowanie w pamięci natychmiastowej, deficyt przestrzenny i czasowy, nieokreślona lateralizacja są powszechne u nieczytających. Kiedy te dzieci próbują napisać jakieś słowo, nie kopiując go, wypada to kiepsko. Szybko odnajdujemy pomieszanie dźwięków, litery przedstawione w słowie, litery zastąpione innymi, litery odwrócone, słowa obcięte w złym miejscu, przyklejone jedno do drugich. Tak, że staje się wkrótce niemożliwe, by je ponownie przeczytać, i że nie wiemy już, z której strony zacząć im pomagać. Ogólnie rzecz biorąc, ich pismo ma wszystkie wykazane cechy dysleksji.

Po takim stwierdzeniu zadajemy sobie zawsze pytanie, od czego zaczęła się tak poważna blokada. Dlaczego dzieci, w tym niektóre o żywym, rozbudzonym umyśle, są poddane tak wielkim deregulacjom?

Jaka może być przyczyna tak poważnych ograniczeń? Tu rozpoczyna się debata:

- czy chodzi o dysfunkcję organiczną, jak sądzą niektórzy neuropsycholodzy i tłumaczą nam, że mogą za to być odpowiedzialne pewne strefy mózgu; naliczyłem dziesiątkę hipotez na ten temat w samym czasopiśmie „ANAE” („Approche Neuropsychopathologique des Apprentissages chez l’Enfant” [Podejście neuro-psychopatologiczne w procesie uczenia się u dziecka] 2001, numery 62 i 63, poświęcone dysleksji);
- czy też chodzi o dysfunkcję wywołaną powodami natury psychologicznej, związanymi raczej z osobistą historią dziecka i niepowodzeniami pierwszych doświadczeń edukacyjnych, które pociągnęły za sobą lawinowo wszystkie braki uniemożliwiające dostęp do wymiaru symbolicznego – to hipotezy stawiane tym razem przez psychoanalityków.

Jako pedagog nie mogę zająć stanowiska wobec tej rozbieżności. Nawet jeśli stwierdziłem we wstępie do książki, że dzieci te potrzebują psychologicznych punktów oparcia. Nie posiadam ani kompetencji, ani narzędzi, by twierdzić, że nie mają one zaburzeń neurologicznych. Byłoby zresztą niestosowne, by podawać w wątpliwość, kiedy chodzi o poważne badania, to, co mówią neuropodolodzy lub biolodzy.

Uważam natomiast, że mam coś do powiedzenia na temat wpływu, jaki te prace będą miały na pedagogikę, na następstwa, jakie mogą mieć w mojej codziennej pracy.

Co do psychoanalizy, nie jestem zbyt zarzucany propozycjami reedukacyjnymi, nikt mi nie mówi, co mam robić. Jeśli otrzymuję cenne informacje dotyczące nieświadomych mechanizmów, które hamują żądzę wiedzy i powstrzymują funkcjonowanie myśli, jeśli tłumaczy mi się, w jaki sposób dostęp do symboliki dezorganizuje psychiczną strukturę dziecka, zwłaszcza jeśli jest ono płci męskiej, domnienameżby wyobrażenie

sobie następstw, jakie może to pociągnąć za sobą skutki w mojej pracy. Nie jest to wcale oczywiste i może stać się źródłem zbyt wieloletniego uprzywilejowania psychologii.

Natomiast co do neuropsychologii, praceni tylko opisują to zjawisko, mam do dyspozycji liczne narzędzia, które mogę wykorzystać w ramach pedagogicznych. Niektóre prowadzą mnie jak po szynach: testy lokalizacji i wykrywania dysleksji, przed i po wkroczeniu w świat lektury, propozycje reedukacyjne skalibrowane przez foniatrów, specjalny program ćwiczeniowy polepszenia świadomości fonologicznej, pamięci, ostrości słuchowej i wzrokowej, przestrzenno-czasowych punktów odniesienia, wprowadzenie sprzętu ułatwiającego multisensoryczne podejście do lektury, rady dotyczące używania komputera, magnetofonu, pakiet szkolenia multimedialnego, propozycje praktyk szkoleniowych...

Nawet jeśli pisałem we wstępie, że propozycje te nie są całkowicie nowe, wszystko to wydaje się poważne i godne zaufania, zwłaszcza kiedy się jest nauczycielem i ma się przed sobą sześć godzin dziennie zajęć z dziećmi, które nie uczą się czytać tak, jak można by było tego sobie życzyć.

Wydajemy się więc uzasadnione, by propozycje te wypróbować, więcej – byłoby dla mnie anormalne nie sprawdzić skutków tych propozycji w mojej codziennej pracy. I tutaj mogę jeszcze raz oszacować, że poza słusznymi radami technicznymi zasadniczy wymiar pracy pedagogicznej z dziećmi opornymi wobec nauczania nie jest brany pod uwagę. Propozycje te nic nie mówią na temat sposobu, w jaki potraktujemy problemy w zachowaniu wywołane przez naukę czytania, które wynaturzają zarówno samą technikę, jak i relację uczeń–nauczyciel.

Zgadzam się na propozycję ćwiczeń, które zwiększają świadomość fonologiczną moich uczniów, wiem, że są nieuniknione, ale chcę również wiedzieć, jak je przedstawić tym, którzy nie słuchają, kiedy do nich mówię, nawet kiedy są ze mną sam na sam.

Mój problem zaczyna się właśnie tu. Myślę o wszystkich tych dzieciach, które są niespokojne, chwiejne, prowokują, ale nie zapominam

też o tych, które są miłsze, zbyt miłe, które wycofują się, marząc lub zasypiając (zresztą to zwłaszcza im przypina się etykietkę dyslektyków).

Zgadzam się całkowicie, żeby wprowadzić ćwiczenia dyskryminacji percepcyjnej moich uczniów, ale chcę też wiedzieć, jak mam postępować z uczniami sprowadzającymi moje propozycje do wycieczek osobistych (i powinienem się jeszcze cieszyć, kiedy te problemy nie są wymieniane na głos w grupie).

Wiem, że trzeba będzie wzmocnić pamięć sekwencyjną moich uczniów, ale jak mam postępować z tymi, którzy tracą punkty odniesienia, gdy tylko poczują się zagrożeni?

Jaką przyjąć postawę wobec tych, którzy zaprzestają jakiegokolwiek pracy intelektualnej, gdy tylko przestają trzymać ich za rękę? Co powiedzieć tym, którzy czują się prześladowani albo dewaloryzowani, gdy tylko nie znajdą odpowiedzi na postawione pytanie?

Te cechy charakteru, ta chwiejność emocjonalna, te zachowania, które destabilizują, zawracają zdolności intelektualne z drogi do celu, są niezliczone. Są one bardzo wyraźnie widoczne u oponentów niedostosowanych, którzy mogą posuwać się czasami do użycia przemocy, ale są one równie skuteczne, równie groźne, kiedy kryją się za maską konformizmu albo naśladownictwa tych, którzy postępują „tak jakby”, mówiąc, że chcą się uczyć i sami w to wierzą.

Tu dochodzimy do skrzyżowania dróg w pedagogice: czy przyjmiemy do wiadomości wagę tych zaburzeń i zaproponujemy metodę pedagogiczną, która je bierze pod uwagę? Czy zadowolimy się prostackim wyjaśnieniem polegającym na powiedzeniu, że zaburzenia znikną, kiedy dzieci odniosą sukces?

Totwierdzenie nie wytrzymuje próby faktów. Znieczytającymi dzieje się dokładnie odwrotnie. Im bardziej nasze strategie pedagogiczne są subtelne, tym bardziej zachowania wyrażające sprzeciw, mechanizmy unikania różnicują się i wydelikacują. Walka, jaką podejmują, by nie znaleźć się w czasie zawieszonym, gdzie dokonuje się ta wewnętrzna

alchemia pozwalająca przekształcić znaki w obrazy, jest patetyczna. Jak magicy, mają oni zawsze zapasową kartę w rękawie.

Opisałem wam już **literowanie** – bardzo skuteczny sposób, by nie zapuścić się w tę przestrzeń między znakiem a sensem, by nie wejść w czas zawieszony, gdzie trzeba wypuścić z ręki to, co jest widziane, by to przeobrazić. Literowanie nie jest jedynym sposobem używanym, by uniknąć szukania sensu, są inne sposoby. Wymienię ich jeszcze pięć. Szybko je zauważamy, kiedy spotykamy się systematycznie z nieczytającymi.

Odgadywanie (fr. *la devination*) polega na odgadywaniu słowa na podstawie pierwszego rozpoznanego dźwięku, na odgadywaniu zdania na podstawie pierwszego rozpoznanego słowa, co jest klasyczne u nieczytających.

Odchylenie dźwiękowe (fr. *la dérive sonore*) polega na tym, że gdy tylko dziecko odkrywa jakiś dźwięk, pozwala się nieść przez słowa o podobnym wydźwięku, w bezpośrednim skojarzeniu. Pauza konieczna do przekształcenia, do badania jest w ten sposób pominięta, przeważa bliskość dźwiękowa zacierająca sens proponowanego ćwiczenia, popychająca do dywagacji i rozmarzenia. Niektórzy spośród adeptów zwarcia rozwijają na podstawie tego sposobu funkcjonowania wielką żywość umysłu, inteligencję à la Laurent Ruquier, gdzie gra słów, skatologiczna lub o konotacji seksualnej, wciąż oparta na bliskości dźwiękowej, jest bardzo poszukiwana.

Odchylenie wizualne (fr. *la dérive visuelle*) ćwiczy tym razem grę z kształtem liter, w razie potrzeby odwracając je lub nakładając jedną na drugą. Znałem nieczytających, którzy stali się, tak jak surrealiści, prawdziwymi artystami w przedstawianiu aktu seksualnego lub walki za pomocą liter alfabetu.

Bliższa obserwacja pozwala zobaczyć, że odchylenie wizualne, jak i odchylenie dźwiękowe jest często sprowokowane, zainicjowane obecnością liter lub dźwięków o anormalnej zawartości emocjonalnej. Istotnie,

lokalizujemy często ten nadmiar emocji w literach lub dźwiękach nazwiska, imienia, nazwisk bliskich albo w literach, jak „P” i „M”, które nie mogą zapisać się w pamięci.

Innym często stosowanym sposobem, by nie nadkładać drogi, czego wymaga dojście do sensu, jest **przechodzenie przez pośrednictwo ciała**, które zajmuje się odwróceniem uwagi koniecznej do konceptualizacji, gorączkując się, sprawiając ból (skurcze i migreny często występują podczas nauki czytania) lub tracąc napięcie mięśniowe.

Kiedy chcemy z pewną stanowczością odsunąć te dzieci od ich prowadzącej donikąd postawy, kiedy pozostajemy w pobliżu i zachęcamy do skanalizowania uwagi, przyciskając je do muru, używają wtedy ostatniej, najgroźniejszej w swoich konsekwencjach broni: **sztynności mentalnej**. Jest to technika, która polega na uruchomieniu całego panelu zubażających i ograniczających strategii. Stereotypy, powtarzanie, używanie metod magicznych, zapominanie, zaburzenia percepcji, bezpłodny konformizm, które paraliżują kompetencje, hamują ciekawość, ograniczają wymianę i przeinaczają proponowane ćwiczenie. Co nas prowadzi czasami do wniosku, że dzieciom tym brak inteligencji.

Przejście od znaku do tekstu

Rozumiecie, że po dojściu do tego etapu mojego rozumowania nie mogę zadowolić się teorią, która koncentruje się na ograniczeniach i deficytach narzędzia poznawczego w celu wyjaśnienia blokady w nauce czytania. Być może nalegam, ale chcę również otrzymać wytłumaczenie, jaka tajemnicza siła uniemożliwia tym dzieciom „wejście w czas zawieszony”, niezbędny do przekształcenia znaku w sens.

Mam pewną hipotezę, którą można by poddać pod dyskusję, gdyż w żaden sposób nie jest ona wymierna i nie może dać miejsca eksperymentalnemu protokołowi, tak jak w przypadku słabości jakiegoś narządu lub dysfunkcji. Jednakże ma ona tę zaletę, nawet jeśli jest skutkiem

bezpośredniej obserwacji, że nadaje spójność całości zjawisk, które hamują lub uniemożliwiają naukę czytania.

Dzieci te, uczone tego, co widzą, odmawiają przekształcenia znaku w sens, gdyż boją się konfrontacji z ich światem wewnętrznym. To nieodzowne przejście między tym, co wewnątrz, a tym, co na zewnątrz, którego dokonują wszyscy uczący się czytać, aby poprzez percepcję dotrzeć do wyobrażenia. To niezbędne odniesienie się do własnych wyobrażeń, aby nadać sens znakom, jest dla nich synonimem utraty bezpieczeństwa i dyskomfortu.

To przejście, to odniesienie się nie pozwoli im na utworzenie powiązań, których wymaga nauka czytania, wręcz przeciwnie – przy spotkaniu z ich własnymi wyobrażeniami wszystko się rozregulowuje. Aby tego uniknąć, przed dojściem do tego etapu dzieci te stosują wszystkie wybiegi, wszystkie strategie przeciwdziałające uczeniu się, które mogą doprowadzić do okiełznania, a nawet do uszkodzenia samego narzędzia poznawczego.

Kiedy jest się z tymi dziećmi kilka godzin dziennie, kiedy jest się ich nauczycielem i chce się umożliwić im pracę umysłu, wystarczy je obserwować, słuchać ich, zwłaszcza kiedy są w grupie, aby zauważyć, że zażartami, za usprawiedliwieniami tłumaczącymi zniechęcenie, *acting-out* lub przedwczesne wycofywanie się kryje się wielki niepokój, przed którym się chronią: przyływ archaicznych obaw, fala problemów tożsamościowych, powrót depresyjnych przeżyć, gdzie przeważają idee dewaloryzacji lub braku. Oto z czym muszą się także zmierzyć nieczytający, kiedy próbują zebrać siły. Wyjaśnia nam to, dlaczego tracą koordynację w obliczu myślenia. Według mnie w tym tkwi sedno. Tu znajduje się punkt wyjściowy ich trudności, i nie będę już szukać go gdzie indziej.

Negocjować z lękiem za pośrednictwem kultury

A teraz dochodzimy do pytania, którego ode mnie oczekujecie: jak te idee są uplasowane w pedagogice lektury?

Czy jest możliwe w ramach klasy szkolnej negocjować z tym niepokojem, który rozregulowuje funkcjonowanie intelektualne? Chciałbym wam pokazać, że tak, nawet jeśli, aby tego dokonać, podejmujemy kroki czasochłonne, wymagające nakładania drogi. Metoda wyprowadzania nieczytającego z tego marazmu nie może być prosta.

Aby pozwolić im wkroczyć, bez przesadnego ryzyka deregulacji, w czas zawieszony niezbędny do budowy sensu, będą potrzebne trzy etapy. Dopiero na trzecim etapie zmobilizują się ponownie, aby ulepszyć narzędzia dotyczące lektury.

Podczas pierwszego etapu trzeba będzie im pomóc w nałożeniu obrazów, za pośrednictwem słów, na ich archaiczne obawy. Najgroźniejsze są te, które krystalizują się w czymś w rodzaju lęku przed rozpadem i powodują to uczucie utraty jedności, kiedy tylko następuje konfrontacja z brakiem i wątpliwością, co jest przecież nieuniknione, gdy uczymy się czytać. Uważam nawet, że jeśli nie uda się do tych obaw dołączyć wyobrażeń, nie będą one mogły rozpuścić się inaczej, jak tylko w cielesnej deregulacji lub zerwaniu z myśleniem. Ten pierwszy etap jest więc niezwykle ważny dla nieczytających.

Aby ułożyć w scenariusz te prymitywne lęki, nie znalazłem jeszcze nic lepszego, jak czytanie tym dzieciom baśni. Baśń jest często odpowiedzią na archaiczne zakłócenie, waloryzuje inicjatywę i zalety moralne, co nie jest w naszych czasach bez znaczenia.

Mam również słabość do opowiadań, które mówią nam o początkach, o stworzeniu świata, pojawieniu się bogów, człowieka, narodzinach języka i społeczeństwa. Te teksty założycielskie, mitologiczne czy religijne, przejęte przez pracę w dziedzinie prehistorii lub odkrycia naukowego są prawdziwą manną dla tego ćwiczenia. Powieści Juliusza Verne'a jak *Podróż do wnętrza Ziemi* lub *Czarne Indie* mogą być użyte na tym pierwszym etapie w tym samym celu.

Pierwszy etap powinien trwać od dwóch do trzech miesięcy w ramach klasy szkolnej i zawierać około dwudziestu sesji w ramach reedukacji.

Nie obawiajmy się złych uczniów

W nich cała nadzieja na podniesienie poziomu szkoły

Chciałbym was przekonać co do jednej idei. Być może zaskoczy was ona, nawet wyda się wam dziwna, ale dla mnie jest ideą zasadniczą, jeśli chcemy sobie wyobrazić pewnego dnia szkołę dla wszystkich. Oto ona:

„Nie trzeba obawiać się złych uczniów, w nich cała nadzieja na poprawę szkoły”.

Nie mówię tylko o atmosferze, o ogólnym klimacie, ale o podniesieniu naszej rangi w klasyfikacjach międzynarodowych. Abyście nie wzięli mnie za oryginała albo prowokatora, oprę się w prezentacji moich poglądów nie na teoriach psychologicznych czy psychoanalitycznych, jeszcze mniej na ostatnich odkryciach neurobiologii, ale na prostych obserwacjach, których dokonałem na przestrzeni 45 lat praktyki pedagogicznej z dziećmi i nastolatkami opornymi na wiedzę proponowaną przez szkołę, z ich rodzinami i nauczycielami.

Ta praktyka, te obserwacje doprowadziły mnie do trzech wniosków, które przedstawię wam do osądu.

- Pierwszy wniosek jest taki, że szkoła nie umie sobie poradzić z trudnością w uczeniu się, jeśli trudność ta jest poważna.

Wy tłumaczenie tego braku skuteczności wydaje mi się dość oczywiste: wobec uczniów na każdym poziomie i w każdym wieku szkoła daje się zaślepić brakom i opóźnieniom, których nadrobienie staje się jej priorytetem. Nie widzi – lub nie chce widzieć – że za tymi brakami, w dwóch przypadkach na trzy, kryje się rozregulowana „maszyna do uczenia się”. Kiedy silnik samochodu ulega awarii, nikomu nie przychodzi do głowy, by nadal wlewać benzynę do baku w nadziei, że odjedzie. A jednak tak właśnie wygląda nasza pomoc uczniom, u których utrzymują się trudności.

Skąd ten brak przenikliwości na temat skuteczności powszechnie stosowanych metod? Skąd te zbyt proste wytłumaczenia choroby, na którą cierpią oporni wobec wiedzy szkolnej?

- Drugi wniosek to, że podstawowe potrzeby uczniów najbardziej opornych wobec uczenia się są świetną odskocznią, by usprawnić przekazywanie wiedzy wszystkim i pozytywnie wpłynąć na funkcjonowanie klasy.

Stąd nadzieja, zapowiadana już we wstępie, na zajęcie lepszego miejsca w klasyfikacji PISA12 przez proponowanie wszystkim elementów, które pozwalają na pogodzenie słabszych uczniów z klasą i z uczeniem się. Na czym polegają te potrzeby? Jakim cudem miałyby być sprzyjające dla wszystkich? Czy narażają naszych najlepszych uczniów na niebezpieczeństwo?

- Mój trzeci wniosek dotyczy tym razem samych nauczycieli: powinni o wiele bardziej wspierać te dzieci, które znajdują się w tej paradoksalnej sytuacji.

12 PISA (Programme for International Student Assessment) – międzynarodowe badanie koordynowane przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. (Przyp. tłum.)

Być nauczycielem dzieci, do których nie dociera wasze przesłanie i które często je kontestują i dewaloryzują, to okropnie deprymujące i destabilizujące. Powoduje to szybką utratę pewności siebie, zabija przyjemność przekazywania wiedzy i zmusza do ochronnych postaw antypedagogicznych. Jak instytucja może wspierać tych nauczycieli? Dlaczego toleruje, żeby pracujący razem nauczyciele nie spotykali się ze sobą? Jak to zrobić w zgodzie z aktualnym budżetem? Zobaczmy to w części trzeciej.

Szkoła nie radzi sobie z poważnymi trudnościami w uczeniu się

Co do trudności przejściowych, jednorazowych, powierzchownych, szkoła wychodzi z nich obronną ręką i uzyskuje spodziewane rezultaty. Natomiast kiedy tylko problem się utrzymuje po zaaplikowaniu zindywidualizowanych systemów pomocy, wszystko się rozpada. W miarę upływu lat wzrastają różnice poziomów między uczniami, zwłaszcza jeśli trudności rozpoczęły się w momencie przyswajania podstaw wiedzy, jak czytanie, pisanie lub opanowanie działań matematycznych. Jedyny widoczny w naszych statystykach wynik jest zawsze ten sam, szkole udaje się z biegiem lat przekształcić poważną trudność w niepowodzenie szkolne i marginalizację.

Nie jest przyjemnie mówić podobne rzeczy, zwłaszcza zwracając się do nauczycieli, ale statystyki nie kłamią, są okrutne. Co roku przynajmniej 15 procent młodych ludzi opuszcza szkołę bez opanowania podstaw wiedzy. Spotykam się systematycznie z nastolatkami, którzy nie mogą przejść przez końcowy egzamin gimnazjum: naprawdę są tacy, którzy nie potrafią znaleźć myśli przewodniej pięcioliniowego tekstu, kiedy czytają, ani połączyć dwóch argumentów, żeby uzasadnić swoją opinię, kiedy mówią. W miarę jak przechodzą z klasy do klasy, ich nauczyciele coraz mniej mogą im pomóc w dostępie do podstaw wiedzy, których będzie im brakowało przez całe życie.

Oporne wobec uczenia się są przede wszystkim dzieci, które nie mogą znieść konfrontacji z wątpieniem. Zanim zastanowimy się nad rozwiązaniem problemu i wdroyimy systemy zindywidualizowanej pomocy, które uspokoją nasze sumienie, trzeba mimo wszystko zadać sobie najpierw pytania:

- Dlaczego 15 procent uczniów nie odbiera przekazywanej przez nas wiedzy?
- Jak to możliwe, żeby w wieku 14 lat niektórzy nie mogli osiągnąć szkolnego poziomu dziewięciolatka?
- Brakuje im inteligencji czy ciekawości? Motywacji czy koncentracji? Bo o tym mówi się nam najczęściej.

Reakcje te są dla mnie drugorzędne, postaram się wam pokazać, że ich przyczyną jest szczególna choroba, którą nazywam „obawą przed uczeniem się” i jej nieuchronny skutek, czyli „niemożność myślenia”.

Żeby zrozumieć, o co chodzi, proszę, abyście przyjrzeni się strategiom uczenia się prezentowanym przez dzieci i nastolatków inteligentnych, którzy potykają się na podstawach wiedzy. Zobaczycie wtedy, że mają oni zawsze coś wspólnego ze sobą: złe samopoczucie w momencie wątpienia. Nawet jeśli ich funkcjonowanie intelektualne, zachowanie w klasie, sposób uczenia się i zwłaszcza sposób nieuczenia wyglądają różnie, łączy ich zawsze jedno: skrócić czas refleksji. Oznacza to, że za każdym razem, kiedy muszą wrócić do swojego wnętrza, żeby szukać, zastanawiać się, opracowywać, ponieważ nie mają gotowej odpowiedzi na zadane pytanie, widzimy, jak licznych i rozmaitych sposobów używają, żeby zniszczyć lub zredukować ten czas niezbędny do uczenia się. Podniecenie, wycofanie, prowokacja, utrata poczucia własnej wartości są najczęściej używanymi sposobami, by tego dokonać. Tak naprawdę musimy zrozumieć, że te zaburzenia zachowania pełnią u tych dzieci rolę ochronną. Są zwłaszcza po to, by im pomóc w uniknięciu destabilizacji tożsamości spowodowanej wymogami uczenia się, które kwestionują ich sposób funkcjonowania