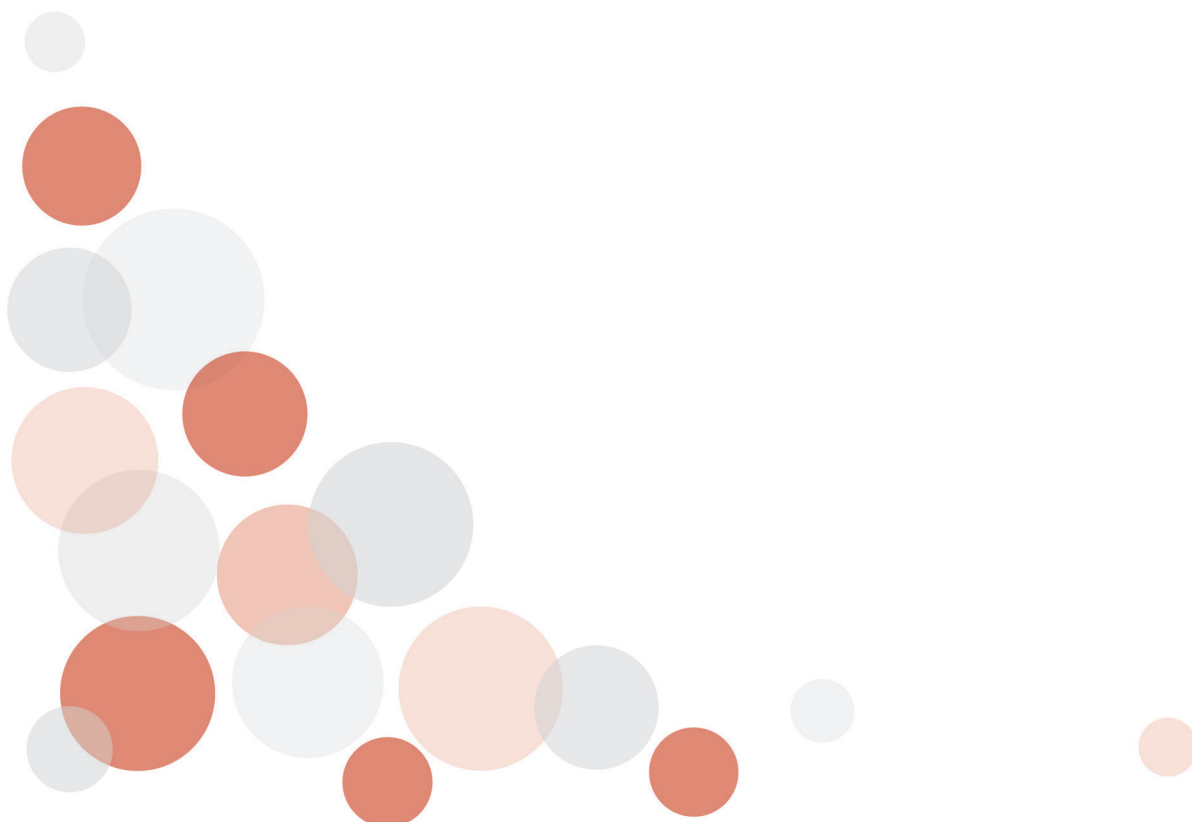


Karolina Strugińska

Na drodze do oswajania „inności”

Dziecięce zaburzenia zachowania
w literaturze i systemie edukacji



Rozważania zawarte w niniejszym tekście stanowią próbę połączenia kilku perspektyw w percypowaniu obecności dzieci z zaburzeniami zachowania w ogólnodostępnych placówkach systemu edukacji: perspektywy historyka literatury, nauczyciela, rodzica dziecka z ADHD i pracownika systemu oświaty bacznie śledzącego dokonujące się w nim przemiany.

Redakcja merytoryczna
Katarzyna Stępnia

Redakcja językowa
Karolina Strugińska

Korekta
Katarzyna Majewska

Projekt okładki, redakcja techniczna i skład
Barbara Jechalska

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2018

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji CC BY-NC 4.0 Polska (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pl>).

„W poniedziałek do przedszkola przyszedł nowy. Przyszedł z samego rana, stanął przy półce z zabawkami i żuł gumę. [...] Pierwszy podszedł do niego Mateusz:

— Cześć! – powiedział – Jak się nazywasz?

— Feramera kuks! – powiedział nowy.

— Fajnego masz tygrysa – powiedziała Majka – poproszę mamę i też mi takiego wyhaftuje.

— Bździu, Bździu, Bździu! – powiedział nowy”¹.

Tak oto rozpoczyna się opowiadanie dla dzieci autorstwa Danuty Wawiłow wydane w 1985 r. w kultowej serii „Poczytaj mi, mamo”. Książeczka (jedna z książek mojego dzieciństwa), wspaniale zilustrowana przez Marię Uszacką, obrazuje pierwszy tydzień obecności tytułowego Eryka w nowej grupie przedszkolnej. Kilkulatek z przyczyn, których tylko możemy się domyślać, w trakcie roku szkolnego trafia do nowej placówki. Eryk strzela koledze w twarz balonami z gumy, koleżankom bawiącym się w dom wyrywa z wózka synka – misia, wykrzykując, że upolował straszliwego niedźwiedzia. Spokojnemu Mateuszowi perfidnie niszczy zamek z piasku, wmawiając, że to вина samolotu, który niefortunnie spadł do piaskownicy, a sympatycznej Majce wrzuca klocek do talerza z zupą pomidorową. W trakcie leżakowania wkłada obie nogi do jednej nogawki spodenek od piżamy, a następnie skacze po całej sali, przewracając krzesło i nabijając sobie guza, czym wyprowadza z równowagi panią – dotychczas próbującą ze spokojem opanować sytuację. Ukarany tradycyjnie – koniecznością samotnego stania w kącie – zostaje poddany swoistemu samosądowi i aktowi wykluczenia. Dzieci wyśmiewają go, obrażają, a nawet rzucają w płaczącego chłopca patykami, póki do akcji nie wkroczy wychowawczyni, przerywając niechlubny proceder i uświadamiając kolegom Eryka niewłaściwość ich zachowania. Dzieci przypominają sobie o rozmaitych przyjaznych gestach, jakie zaobserwowały u kolegi: ktoś dostał od niego jabłko, ktoś wylał na niego kakao i natychmiast uzyskał przebaczenie. Grupa dochodzi do wniosku, że chłopiec poprawi zachowanie. Pani zawiesza karę, ale...

„Ale Eryk nie chciał. Przewrócił krzesło do góry nogami, usiadł na nim i zaczął krzyczeć:

— Ja jestem król! Ja jestem czterej pancerni i pies. To jest mój czołg! Uciekajcie z mojego królestwa, bo was przejadę moim czołgiem i zastrzelę z armaty! Paf!Paf!Paf! I wszystkie dzieci uciekły. Taki dziwny jest ten Eryk”.

Właśnie: dziwny. Puenta zarysowanej opowieści dodaje jej lekkości. Czy zatem powinna ona zostać przez nas zinterpretowana jako zabawna scenka rodzajowa? Humor z pracy przedszkolnego pedagoga? Czy może jako dramat wyalienowanego i alienującego się? Danuta Wawiłow doskonale zobrazowała

¹ D. Wawiłow, *Ten dziwny Eryk*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.

„inność” neuronietypowego dziecka, symptomy zaburzeń zachowania² towarzyszące nadpobudliwości psychoruchowej, zaburzonej integracji sensorycznej lub zespołowi Aspergera, a może spektrum autyzmu. Trudno na podstawie tekstu literackiego o dość schematycznej, jednowątkowej fabule przyporządkować bohaterowi jakiś konkretny numer z klasyfikacji ICD (Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych) czy DSM (klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego). Zważywszy na niebywałą kreatywność chłopca, bogactwo leksykalne jego słownika, tempo przewrotnego interpretowania otaczających zjawisk oraz wyraźnie zaznaczoną przez autorkę hiperkinezję, „obstawiałabym” ADHD.

Warte uwagi, że w zaledwie kilku słowach Wawiłow nakreśliła z dużym psychologicznym prawdopodobieństwem reakcje otoczenia na nieprzewidywalne, opozycyjno-buntownicze działania chłopca, które wywołują frustrację jego przedszkolnych kolegów, prowokują zachowania agresywne, zaburzają harmonijne funkcjonowanie grupy, a w efekcie odmieńcowi grożą ostracyzmem. Co jednak najważniejsze: brak w tej historii *happy endu*. Podobnie jak nie ma go w analogicznych sytuacjach w rzeczywistości. W kulminacyjnym momencie zachowanie zaburzonego dziecka budzi grozę i konsternację – nie wiemy, jak przedstawiona społeczność poradzi sobie z problemem – stąd zaproponowane przez autorkę otwarte zakończenie.

To swoiste ministudium zachowania „nie-grzecznego” dziecka nie wydaje się odosobnionym przykładem na gruncie rodzimej literatury dziecięcej. Wskazać można liczne tytuły utworów o charakterze dydaktycznym, których zadaniem autorzy uczynili zaprezentowanie antywzorców, napiętnowanie zachowań niepożądanych, nieakceptowanych społecznie. Wystarczy wspomnieć choćby o makabrycznych wierszykach XIX-wiecznego bajkopisarza Stanisława Jachowicza³, wprowadzających całą plejadę negatywnych małych bohaterów przejawiających m.in. postawy dręczycielskie wobec zwierząt, niechęć do wysiłku intelektualnego, przekorę wobec starszych, niesubordynację, skłonność do podejmowania zachowań ryzykownych. Alegoryczne uproszczenie powoduje, że dla każdego z bohaterów zarezerwowana została przez autora i wyeksponowana dokładnie jedna wada lub jeden deficyt, co oddala te teksty od psycho-

² Zaburzenia zachowania (CD – *conduct disorder*) oraz zaburzenia opozycyjno-buntownicze (ODD – *oppositional defiant disorder*) to zespół problemów emocjonalnych oraz dotyczących postępowania dzieci i młodzieży przejawiający się m.in. trudnościami z opanowaniem i przestrzeganiem zasad moralnych oraz zachowaniem się w sposób akceptowalny społecznie, a także brakiem uznania dla autorytetu dorosłych, agresją, kłamstwem, działaniami niszczyielskimi, ucieczkami, buntem. Przyjmuje się, że przyczyną tego typu zaburzeń jest kombinacja aberracji genetycznych oraz czynników środowiskowych. Towarzyszą one zaburzeniom uwarunkowanym zakłóceniem regulacji neurologicznej – takim jak np. ADHD (ang. *attention deficit hyperactivity disorder*), zespół Tourette’a, zespół Aspergera, autyzm. (zob. U. Osza, *Zaburzenia zachowania u dzieci młodzieży*, „Remedium” nr 125–126, 2003 r.)

³ Zob. S. Jachowicz, *Bajki i powiastki*, Częstochowskie Wydawnictwo Diecezjalne, Częstochowa 1991.

logicznego prawdopodobieństwa i realizmu. Natrętnie moralizatorski ton tych rymowanek odstraszać może współczesnych czytelników.

W kunsztownej pod względem formalnym, napisanej regularnym 8-zgłoskowcem, powiastce dydaktycznej Marii Konopnickiej pt. *Przygody Pimpusia Sadełko*⁴ (opublikowanej w 1905 r.) symptomy neurorozwojowego zaburzenia – nasilane w dodatku lękiem separacyjnym, który przeżywa dziecko oddane przez rodziców do szkoły z internatem – zostały alegorycznie przeniesione na zwierzęcego bohatera. Wychuchany, rozpieszczony jednak trafia na pensję starej kocicy, pani Matusowej (wszak obowiązuje jeszcze XIX-wieczny model prywatnej elitarnej edukacji). Szkolna inicjacja uwidacznia emocjonalne deficyty upersonifikowanego kotka, który nie jest zainteresowany zdobywaniem nowych informacji, wpada w „złe towarzystwo”, wraz z którym usiłuje dokonać kradzieży w szkolnej kuchni, gdyż jest popędliwy i niepohamowany. Jego działania cechuje bezrefleksyjność i impulsywność.

Zwieńczenie szeregu szkolnych porażek Pimpusia stanowi katastrofa przy wspólnym stole, do której dochodzi, gdy niesforny kotek nieprzerwanie buja się na stołku, ignorując prośby i groźby nauczycielki oraz kolegów – gdyż „tak go kusi jakieś licho”⁵. W ten sposób staje się inspiratorem wielkiego zamieszania, podczas którego w spokojnych dotąd pensjonariuszach dochodzą do głosu najpierwotniejsze instynkty – rzucają się oni na spadające ze stołu potrawy, wydzierając sobie co lepsze kąski. Po niefortunnej wieczerzy Pimpus inicjuje jeszcze bijatykę w kociej sypialni, w wyniku czego podarte zostają kołdry i poduszki. Ten incydent sprawia, że właścicielka pensji, uprzedzając kolejne wybryki, pozbawia bohatera przywileju noszenia mundurka i wymierza mu upokarzającą karę polegającą na myciu kolegom bućków. Zrozpaczony kotek pisze do rodziców wzruszający list, w którym oczywiście nie potrafi krytycznie oszacować swych postępów, lecz stwierdza, że w szkole jest źle, więc prosi o zabranie go do domu. Szkolnym kłopotom wynikającym ze swawoli kotka kres kładzie trauma. Nieumiejący oceniać ryzyka, nieskoordynowany i wyraźnie nadrucliwy Pimpus szuka zaczepki z psami – w wyniku bijatyki zostaje ranny. W czasie rekonwalescencji kotek zdaje sobie sprawę z tego, że zawiódł pokładane w nim nadzieje i poniósł porażkę. Te refleksje skłaniają go do mocnego postanowienia poprawy i zmiany swego zachowania. Narrator opowieści optymistycznie podsumowuje:

„Czy dotrzyma Pimpus słowa,
O to ja się już nie boję!
Któż by ojca, matkę drogą
chciał zasmucić, dziatki moje?”⁶

⁴ Zob. M. Konopnicka, *Przygody Pimpusia Sadełko*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.

⁵ Tamże, s. 19.

⁶ Tamże, s. 32.

Konopnicka – notabene doświadczająca licznych rodzicielskich trudów i prawdopodobnie borykająca się z zaburzeniami psychicznymi jednej ze swych córek – w przeciwieństwie do o 100 lat młodszej Wawiłow – zdaje się nie mieć wątpliwości, że niepożądane zachowania dziecka są skutkiem słabości charakteru, rodzicielskiej pobłażliwości, niekonsekwencji i niedostatków „wychowania”, choć diabelska geneza tych symptomów również jest przez nią brana pod uwagę. Taki ogląd sytuacji wydaje się spójny z ciągle jeszcze dominującą tendencją społeczną do piętnowania jako nieudolnych rodziców dzieci z zaburzeniami. Ten model interpretacji typowy był dla reprezentantów XIX w.

Poruszając kwestię literackiego obrazu dziecięcych zaburzeń zachowania, warto wspomnieć o nieco młodszym (wydanym w 1947 r.) zbiorze opowiadań Julii Duszyńskiej *Cudaczek-Wyśmiewaczek*⁷. Autorka zastosowała bowiem oryginalny chwyt perswazyjny. Głównym bohaterem jest fantastyczny skrzat, który żyje dzięki temu, że może naśmiewać się z dziecięcych wad. Podróżuje on od dziecka do dziecka, gdyż każdy z małych bohaterów opowieści boryka się z innym problemem: jedno z dzieci jest dysforyczne i kapryśne, inne cierpi na niekontrolowane wybuchy złości i agresji, jeszcze inne cechuje się niespotykaną płaczliwością, kolejne ma trudności w zakresie grafomotoryki i wykonywania czynności manualnych. Podobnie jak w twórczości Jachowicza pojedynczemu dziecku została tu przyporządkowana tylko jedna, szczególnie nasilona, negatywna cecha. Jednakże szereg kłopotliwych dziecięcych zachowań, jakie autorka prezentuje, składa się na katalog tych najczęściej cechujących neuronietypowe dzieci. Tekst ma optymistyczny wydźwięk zachęcający małych czytelników do pracy nad własnym zachowaniem, gdyż złośliwy skrzat musi opuścić kolejno każde z przedstawionych dzieci w momencie, gdy przestaje ono postępować w sposób nieaprobowany. W zakończeniu dowiadujemy się, że Cudaczek – którego obecność interpretować można jako dystansującą projekcję dziecięcych zaburzeń – także musi zmienić swe postępowanie, gdyż inaczej umarłby z wycieńczenia, bowiem wszystkie dzieci przezwyciężyły swe trudności, zatem nie ma już z czego się wyśmiewać.

Wszystkie wspomniane powyżej – jakże tendencyjne – utwory bez względu na to, czy ich autorzy genezy trudnych zachowań upatrują w czynnikach zewnętrznych, czy w charakterze bohaterów, łączy naiwna wiara w siłę perswazji i możliwość ewokowania szybkiej, łatwej, a może nawet przyjemnej metamorfozy zaburzonego dziecka. Niekiedy swoiste „nawrócenie” małego bohatera dokonuje się w atmosferze niezwykłości i cudu – jak dzieje się w opowiadaniu Stefanii Szuchowej pt. *Mateuszek na zaczarowanej wyspie*⁸ (wydanym w 1963 r.), w którym uciekającego z domu chłopca – zbuntowanego, skrajnie egotycznego, pozbawionego empatii kilkulatka – wróżki o imionach: Proszę,

⁷ Zob. J. Duszyńska, *Cudaczek-wyśmiewaczek*, Siedmioróg, Wrocław 2016.

⁸ Zob. S. Szuchowa, *Mateuszek na zaczarowanej wyspie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.

Przepraszam i Dziękuję uczą zasad społecznej koegzystencji, pomagając mu okiełznać negatywne emocje.

Przykłady można by tu mnożyć. Moim celem nie jest jednak stworzenie historycznoliterackiej monografii motywu zaburzeń neurorozwojowych w polskiej literaturze, choć byłby to temat wdzięczny i zapewne prowadzący do ciekawych konkluzji. Pragnę jedynie zwrócić uwagę na symptomatyczny charakter modelu narracji traktujących o zaburzeniach przyjmowanego przez wielu literatów. Dowodzi on uproszczonego, wyraźnie wartościującego oglądu sfery dziecięcych zachowań, braku świadomości na temat neurobiologicznego podłoża i złożonego spektrum przejawów rozwojowych aberracji, jak również ograniczonego wpływu otoczenia na ich przezwyciężanie. Podejście takie wydaje się trwałe i mocno zakorzenione w polskim społeczeństwie, skoro ugruntowane tak silnie już w literaturze XIX i początków XX wieku⁹.

Przymus podporządkowania się zasadom np. *savoir-vivre'u*, kindersztuby, tzw. dobrego wychowania, któremu pewne jednostki zdają się nie podlegać – stanowi zresztą specjalność Polaków – podobnie jak krytycyzm i łatwość etykietowania. Stosunek ogółu społeczeństwa do dzieci przejawiających niepożądane zachowania wyraża się w naszym języku. Z pomocą np. słownika synonimów możemy wskazać co najmniej kilkadziesiąt słów określających dzieci zachowujące się niestandardowo, przysparzające trudności. Wśród najbardziej symptomatycznych znajdziemy takie jak: łobuz, urwis, chuligan, nicpoń, smarkacz, rozrabiaka, hultaj, huncwot, łapserdak, nic dobrego, półdiabły, diabelskie nasienie. Etymologiczna analiza oraz określenie genezy tych etykietek, którymi chętnie opatruje się dzieci ze swej natury „niegrzeczne”, pozwoliłoby zapewne wysnuć ciekawe wnioski na temat kulturowego obrazu desygnatów, do których się odnoszą (np. epitety ładaco czy gałgan – sugerują powiązanie zachowania danej osoby z jej niską wartością, społeczną nieprzydatnością; diabelski syn – demoniczne pochodzenie negatywnej postawy; drapichrust, łapserdak – skłonność do kradzieży i działalności przestępczej; gówniarz czy gnój – sensorycznie negatywne skojarzenie z fekaliami; szczwany lis, psia dusza – zoomorficzne wyobrażenia; niecnota – przeświadczenie o braku norm moralnych; bisurman –

⁹ By potwierdzić to założenie, należy polecić lekturze zainteresowanych jeden z inicjalnych rozdziałów *Ludzi bezdomnych* Stefana Żeromskiego zatytułowany *Swawolny Dyzio*. Już sam tytuł świadczy o braku zrozumienia (ze strony Żeromskiego, narratora powieści lub jej bohatera?) dla problemów neuronietypowych dzieci, które bynajmniej nie psocą zgodnie ze „swą wolą” – na co wskazywałaby etymologia przymiotnika „swawolny”. Fragment stanowi szczegółowe, naturalistyczne studium zachowania chłopca przejawiającego bardzo nasilone zaburzenia hiperkinetyczne i opozycyjno-buntownicze, w towarzystwie którego Tomasz Judym zmuszony jest odbyć podróż pociągiem, a następnie powozem. Otoczenie dziecka prezentuje niewłaściwe postawy wobec jego zachowań – od prośby po przekleństwo i groźby – motywujące go do kolejnych psot. Młody lekarz początkowo, nie radząc sobie z problemem, próbuje się od niego izolować. Straciwszy resztki cierpliwości, ulega furii i daje przykład praktyki najgorszej: wymierza fizyczną karę chłopcu przejawiającemu „psotniczą manię” (Zob. S. Żeromski, *Ludzie bezdomni*, Czytelnik, Warszawa 1963, s. 103–111).

skojarzenie z elementem obcym kulturowo; ananas – z owocem egzotycznym, nietypowym dla rodzimych realiów). Wszystkie te sformułowania mają wybitnie ekspresywne, wartościujące nacechowanie. Trudno zaś znaleźć takie, które określałyby nieadekwatne, nieszablonowe zachowanie w sposób neutralny.

Podobne etykiety językowe już niemal nie towarzyszą osobom niepełnosprawnym ruchowo, niewidomym, czy niesłyszącym. Łatwiej zrozumieć dysfunkcję, gdy naocznie stwierdzamy jej źródło. Jesteśmy skłonni współczuć osobie chromej czy nawet niepełnosprawnej intelektualnie, ale dzieci z ADHD czy spektrum autyzmu rzadko spotykają się z przejawami empatii. „Niestety” zaburzenia zachowania najczęściej diagnozowane są u dzieci w pełnej fizycznej i intelektualnej normie, które laikowi wydają się po prostu zaniedbane, niewychowane, pełne zła¹⁰. Fatalny PR, funkcjonujący także w obrębie systemu edukacji dzieci te „zawdzięczają” cechom przedstawionym powyżej na literackich przykładach, utrudniającym ich codzienne funkcjonowanie w środowisku rodzinnym i szkolnym. Impulsywność, deficyt koncentracji, nadpobudliwość, przymus natychmiastowej realizacji każdego pomysłu, zachowania agresywne i opozycyjno-buntownicze, brak umiejętności planowania swych działań i przewidywania konsekwencji zachowań oraz nadmierna gadatliwość sprawiają, że uczniowie tacy bywają postrzegani jako element destrukcyjny w swoich klasach i społecznościach. Ich nietypowe zachowanie skupia na sobie uwagę nauczyciela, wymaga wyciszenia, prowadzi do powstawania klasowych konfliktów, przejawów agresji, prowokacji, eskalacji hałasu i negatywnych emocji, bójek, urazów, rozchwiania przyjętych zasad organizacyjnych i etycznych. Obecność neuronietypowych uczniów w obrębie społeczności rodzi pytanie: czyje prawa są ważniejsze: specyficznej jednostki czy mieszczącego się w normie ogółu. Dylemat ten bywa rozstrzygnięty najczęściej z uwzględnieniem prymatu większości.

Dzieci przejawiające zaburzenia zachowania bywają niekiedy piętnowane przez rówieśników, oskarżane, alienowane, traktowane z pogardą¹¹. Częściej jednak zdarza się, że inicjatywę w tej kwestii przejmują rodzice uczniów. Im bardziej dysfunkcyjna jest społeczność klasowa – im więcej nierozwiązanych konflik-

¹⁰ Etykietowanie negatywne i stygmatyzacja dotyczą różnorodnych zaburzeń zachowania, jednakże w niektórych przypadkach postawy te upowszechnia się ze szczególną łatwością. Katarzyna Gotlin – osoba z zespołem Aspergera – wspomina swe doświadczenia edukacyjne, zauważając, że w środowisku szkolnym dużo lepsza jest sytuacja tych osób, które z racji swoich zaburzeń są wycofane, bierne, izolujące się od otoczenia – otacza się je specjalną troską, zachęca do wchodzenia w interakcje, często stają się „pupilkami”. Spośród uczniów z ZA automatycznie „nielubiani”, dyskredytowani są ci, którzy cechują się nadpobudliwością. Ich zachowania są piętnowane, niejednokrotnie dochodzi do niemego przyzwolenia na przemoc wobec nich (zob. K. Gotlin, *Jak to jest z drugiej strony – czyli szkoła z perspektywy ucznia z ZA*, w: R. Cybulska i in., *Uczeń z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej*, ORE, Warszawa 2016, s. 80–83).

¹¹ „Odnosiłam wrażenie, że neurotypowym dzieciakom wolno ze mną robić wszystko. Ja natomiast nie mogę zrobić nic. Nawet się bronić. Cały czas mówiono mi o innych: >Myśl o innych, szanuj innych, inni to, inni tamto<. Wydawało mi się, że chcą ze mnie zrobić kogoś drugiej kategorii” (K. Gotlin, dz. cyt., s. 81).

tów pomiędzy uczniami lub ich opiekunami, im więcej niejawną konkurencji¹² – np. o pozycję społeczną, popularność w lokalnym środowisku, prestiż, wysokie wyniki w nauce – im słabsze więzi emocjonalne pomiędzy członkami tej wspólnoty lub im bardziej zaburzona komunikacja pomiędzy nimi – tym większa szansa, że uruchomiony zostanie opisany przez Rene Girarda „mechanizm kozła ofiarnego” mający na celu dyskryminację i eliminację dziecka z zaburzeniem.

Szacując, że ADHD jest obecnie jednym z najczęściej pojawiających się zaburzeń rozwojowych¹³, które dotyka ok. 5% dzieci w wieku 7–13 lat¹⁴, należy założyć, że w każdej klasie szkolnej pojawia się osoba z tym problemem, zatem niemal wszędzie zadziałać może wspomniany mechanizm wykluczenia. Jego działanie bywa najczęściej racjonalizowane, uzasadniane względami bezpieczeństwa, troską o dobrostan innych uczniów i całej wspólnoty, o wysoki poziom nauczania bądź przestrzeganie norm etycznych. Zgodnie z koncepcją Girarda ofiarę obarcza się winą za to, że swym postępowaniem ściąga na siebie gniew i konieczność wymierzenia kary. Metaforyczny zbiorowy mord na klasowej ofierze, który finalnie poza realizacją wyżej wspomnianych celów ma służyć przywróceniu ładu, pogodzeniu sprzecznych interesów ścierających się w obrębie danej wspólnoty, może mieć rozmaite formy. Najczęściej występuje ostracyzm skierowany w samo dziecko z zaburzeniem – rodzice jego kolegów domagają się – niekiedy pośrednio: poprzez nauczyciela-wychowawcę – by nie brało ono udziału w klasowych imprezach, wycieczkach, wydarzeniach pozalekcyjnych; przestaje być zapraszane na urodzinowe uroczystości kolegów, wspólne zabawy, wizyty; jest izolowane w czasie przerw. Warto zwrócić uwagę, iż dzieci z zaburzeniami zachowania najczęściej mają niską samoocenę z racji braku kontroli nad swymi reakcjami, często borykają się z obniżonym nastrojem i depresją. Nietrudno więc przewidzieć, w jaki sposób wpływa na ich kondycję ta negatywna informacja zwrotna z najbliższego otoczenia. W ten sposób metaforyczny mord nabiera niekiedy bardziej dosłownego wymiaru, gdy do zaburzeń utrudniających codzienne funkcjonowanie dołączają obsesyjne rozważania na temat śmierci, myśli samobójcze, aż wreszcie czyny.

Ofiara z kozła bywa złożona pośrednio. Rodzice dzieci z zaburzeniami często są nękani telefonami i wiadomościami od innych rodziców, nauczycieli, dyrekcji – której zwykle pozbycie się z placówki problematycznej jednostki „jest na rękę”. Rzekomy powód stanowi chęć przekazania informacji o incydentach, w których dziecko brało udział, wyjaśnienia sytuacji. Działanie to ma na celu wymusić na rodzicu przeniesienie dziecka do innej placówki – np. integracyjnej

¹² A zatem: im silniejsza w danej społeczności „rywalizacja mimetyczna” (zob. J. Kolczyński, „Kozioł ofiarny” a etnologia. O teorii Rene Girarda, „Etnografia Polska”, t. XXXIX 1995, z. 1–2, s. 66).

¹³ J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, [w:] red. E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska, *Edukacja dziecka – mity i fakty*, Trans Humana, Białystok 2010.

¹⁴ Tamże, s. 621.

lub specjalnej. Używana w rozmowie argumentacja przedstawia taką decyzję jako służącą przede wszystkim dobru owego dziecka i odpowiadającą na jego potrzeby. Bardziej radykalną formą wyeliminowania ofiary jest jawne bądź owiane mgiełką tajemnicy złożenie – przez kilkoro lub wszystkich rodziców z klasy – petycji do dyrektora placówki z prośbą o usunięcie z niej wskazanego dziecka. Pozbywszy się intruza, klasowa społeczność odczuwa ulgę i ma przeświadczenie o słuszności swych racji.

Wykluczające „akcje” powodują reakcje. Trudna sytuacja rodziców dzieci z zaburzeniami – z jednej strony świadomych odmienności swych pociech i wynikających z niej zagrożeń, a z drugiej walczących o bezpieczeństwo i godność własnych potomków – generuje wśród nich potrzebę poszukiwania wsparcia, zrzeszania się, tworzenia małych wspólnot. Na bazie tych dążeń powstają lokalne i ogólnokrajowe stowarzyszenia, zakładane są blogi rodzicielskie oraz fora internetowe – np. w postaci zamkniętych grup na popularnych portalach społecznościowych. Inicjatywy tego typu stają się przestrzenią samopomocy, źródłem wiedzy, stanowią forum wymiany informacji i opinii. Na polskim Facebooku funkcjonuje aktualnie kilkanaście grup skupiających rodziców dzieci z zaburzeniami, z dnia na dzień powstają nowe – o coraz bardziej lokalnym znaczeniu. Znaleźć można wśród nich te o charakterze ogólnym i wyspecjalizowane, oscylujące wokół problematyki konkretnego zaburzenia. Będąc rodzicem dziecka nadpobudliwego, uczestniczę w działalności grup: „ADHD i ODD – grupa wsparcia rodziców”; „Dzieci ADHD, ASPERGER, AUTYZM – ŁÓDZKIE”; „ADHD w domu i szkole” oraz „Nadpobudliwe pociechy”. Na podstawie wpisów tam zamieszczonych podałam przykłady obrazujące działanie mechanizmu kozła ofiarnego. Z rodzicielskich wynurzeń daje się wysnuć wniosek, że wiele spośród dzieci rozpoczynających naukę w placówkach ogólnodostępnych 2–3-krotnie zmienia szkołę, zanim zaadaptują się i zostaną zaakceptowane¹⁵.

¹⁵ Rodzicielskie relacje i refleksje wyrażane w ramach postów na facebookowych grupach stanowią niezwykle obfity i autentyczny materiał skłaniający do rozważań na temat różnorodnych problemów, z jakimi stykają się dzieci nadpobudliwe w środowisku szkolnym, na temat skuteczności (lub nieskuteczności) pomocy psychologiczno-pedagogicznej świadczonej w placówkach oświatowych i poradniach, na temat orzecznictwa o niepełnosprawności, które z jednej strony ułatwia wyegzekwowanie adekwatnej organizacji kształcenia dla nadpobudliwego dziecka w ogólnodostępnej szkole (choćby w postaci obecności nauczyciela wspomagającego czy indywidualnego nauczania), a z drugiej stygmatyzuje dziecko na długo, a szkołę zachęca do skierowania ucznia do placówki specjalnej. Dyskusje rodziców ukazują, jak wielkie nadzieje pokładają oni (a także nauczyciele, pedagodzy i psychologowie szkolni) w farmakologii, działającej w przypadku nadpobudliwości psychoruchowej jedynie doraźnie i objawowo – a mającej okazać się środkiem „normalizacji” ich neuronietypowych pociech przynajmniej na czas pobytu w szkole czy przedszkolu. „Inność” dzieci generuje odmienną perspektywę postrzegania świata przez ich rodziców – nietypowe są bowiem źródła ich radości (miesiąc bez żadnej uwagi!) i zmartwień (atak furii, użycie wulgaryzmów wobec nauczyciela, obryzwanie moczem kolegi...) i obce ogółowi kwestie skupiają ich uwagę (Co lepsze: Medikinet czy Concerta? Dieta niskocukrowa pomaga – czy to tylko mit? Lepszy trening integracji sensorycznej czy terapia behawioralna?) toteż ekskluzywny staje się niekiedy ich język, a ton wypowiedzi dobitnie świadczy o tym, po której stronie barykady są oni, a po której system edukacji i społeczne wymagania oparte na tendencji do ujednolicenia, unifikacji.

Odpowiedzią na zróżnicowane potrzeby uczniów są kolejne zmiany zachodzące w oświacie, zarówno w Polsce, jak i na świecie. Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” (SPE) został wprowadzony po raz pierwszy w 1978 r. w angielskim raporcie o stanie edukacji. Do grupy tej zaliczono dzieci mające trudności ze sprostaniem szkolnym wymaganiom mimo braku organicznych uszkodzeń, które mogłyby być przyczyną tego stanu. Szacunkowa liczebność sięgała wówczas 20% populacji wszystkich uczących się dzieci. Nie powiązano SPE z żadną konkretną jednostką kliniczną¹⁶.

Konsekwencję coraz szerszego dostrzegania SPE stanowi model edukacji włączającej, oparty na założeniu, że szkoła ogólnodostępna powinna być w stanie sprostać potrzebom każdej jednostki. Ratyfikowana przez Polskę w 2012 r. *Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych* zobowiązuje nasz kraj do wdrażania tego modelu w ramach kolejnych reform oświatowych.

Zmiany w polskim systemie edukacji prowadzące do jego inkluzyjności rozpoczęły się już w 2005 r., gdy na mocy adekwatnego rozporządzenia umożliwiono dzieciom niepełnosprawnym i niedostosowanym społecznie na uczęszczanie do lokalnych placówek ogólnodostępnych. W 2010 r. stworzono przepisy pozwalające na udzielanie wsparcia dzieciom nieposiadającym orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, a wymagającym pomocy w realizacji obowiązku szkolnego. Wsparcia tego potrzebowały, zdaniem autorów reformy, określone grupy dzieci, m.in. niesłyszące, słabosłyszące, niewidome i niedowidzące, z afazją, niepełnosprawnością intelektualną, autyzmem, zespołem Aspergera, niedostosowane społecznie lub zagrożone niedostosowaniem społecznym (w tym spektrum często mieszczą się dzieci z zaburzeniami zachowania). Rozporządzeniem z 2013 r. rozszerzono jeszcze tę grupę np. o dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, chore przewlekłe, zaniedbane środowiskowo¹⁷.

Najnowsze zmiany prawne wprowadzone w 2017 r. przez MEN stanowią kontynuację i poszerzenie wcześniejszych. Zakładają indywidualizację nauczania i jego dostosowanie do specyficznych, jednostkowych potrzeb uczniów poprzez organizację kształcenia, dobór treści i metod nauczania oraz formę wsparcia udzielanego w szkole – co warto podkreślić – ogólnodostępnej. Nie znaczy to, że uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego nie może skorzystać z placówki specjalnej. Jednakże wybór szkoły należy do rodziców, a na placówce spoczywa obowiązek maksymalnego dopasowania do potrzeb dziecka.

Wśród aktów prawnych, które weszły w życie w 2017 roku, na szczególną uwagę – z punktu widzenia potrzeb uczniów z zaburzeniami zachowania – zasłu-

¹⁶ A. Antonik, *Edukacja włączająca – porównanie sytuacji w Polsce i wybranych krajach europejskich*, „Studia Edukacyjne” nr 39, 2016 r., s. 291–305.

¹⁷ Tamże.

gują: *Rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz.U. z 2017 r., poz. 1578) oraz *Rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. z 2017 r., poz. 1591)¹⁸. Na ich mocy dziecko z zaburzeniami zachowania na każdym etapie edukacyjnym ma takie samo prawo, jak inni uczniowie, do nauki w placówce ogólnodostępnej (zarówno w klasach specjalnych, integracyjnych, jak i zwykłych oddziałach klasowych), która w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym winna określić zakres i sposób dostosowania programu nauczania i wymagań do potrzeb ucznia, a także zapewnić mu zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne czy socjoterapeutyczne – adekwatne do jego sytuacji.

Placówka zobowiązana jest ponadto do udzielania dziecku pomocy psychologiczno-pedagogicznej, która może zostać zainicjowana np. przez samego ucznia lub jego rodziców, nauczyciela, wychowawcę lub dyrektora szkoły – nie tylko w przypadku, gdy uczeń posiada orzeczenie lub opinię o swoim stanie wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, zawierające konkretne rozpoznanie i zalecenia. Oznacza to, że pracownicy szkoły i rodzice mogą rozpocząć organizowanie wsparcia dla ucznia, by poprawić jego funkcjonowanie w środowisku, nawet jeśli nie był on dotąd diagnozowany przez lekarzy specjalistów. Pomoc taka może przybierać rozmaite formy – zajęć rozwijających uzdolnienia dziecka, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne, artystycznych, biblioterapeutycznych itp.

Zmiany prawne dopuszczają także organizację nauczania indywidualnego (przebiegającego w domu – wyłącznie dla dzieci chorych, niemogących dotrzeć do szkoły) oraz nauczania w formie zindywidualizowanej ścieżki kształcenia lub realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego. Ta możliwość wydaje się szczególnie cenna w przypadku dzieci z zaburzeniami zachowania, które częstokroć w środowisku pozbawionym rozpraszających elementów, silnych bodźców wykazują lepszą koncentrację, mniejszą ruchliwość i męczliwość psychiczną, większą stabilność emocjonalną – dzięki czemu funkcjonują dużo lepiej. Realizując zindywidualizowaną ścieżkę, dzieci te mogą w części zajęć uczestniczyć z klasą (by uniknąć alienacji), w tych, które są dla nich najbardziej uciążliwe – indywidualnie lub w mniejszych zespołach. W uzasadnionych przypadkach szkoła może organizować klasy terapeutyczne dla uczniów, którzy posiadają opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej o takiej potrzebie.

¹⁸ Katalog aktów prawnych wprowadzających zmiany w prawie oświatowym w kontekście potrzeb uczniów z różnorodnymi potrzebami przedstawiono wraz z ich obszerną interpretacją w poradniku: R. Cybulska i in., *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, ORE, Warszawa 2017, s. 7.

Wydaje się, że wprowadzone zmiany służą dopasowaniu środowiska szkolnego do potrzeb różnych jednostek, zwiększając elastyczność placówek w tym zakresie. Rozwiązania przyjęte wobec danego ucznia mogą być kontynuowane, jeśli mu służą, lub w każdej chwili zastąpione innymi, jeśli okazują się nieskuteczne. Na to, jakie oddziaływania placówka podejmie wobec konkretnego dziecka, mają wpływ jego rodzice, lekarze specjaliści, psychologowie, ale także nauczyciele, którzy obserwują je na co dzień w klasowym środowisku. Różnorodność form wsparcia, jakich szkoła czy przedszkole może udzielić dziecku nieprzystającemu do standardu, jest naprawdę ogromna. Czas pokaże, czy możliwości te zostaną wykorzystane.

By możliwa była pełna asymilacja dzieci z zaburzeniami zachowania w systemie edukacji i społeczeństwie w ogóle, konieczne wydaje się szczególnie staranne monitorowanie przez właściwe organy (kuratoria oświaty) procesu wdrażania w placówkach rozwiązań wynikających z aktów prawnych wprowadzonych w 2017 r., ale także dążenie do zminimalizowania liczby uczniów w klasach w celu zintensyfikowania indywidualizacji działań dydaktycznych i wychowawczych. Doktor Artur Kołakowski – specjalista w zakresie wiedzy na temat nadpobudliwości psychoruchowej – zapytany, co można w systemie edukacji jeszcze zmienić, by lepiej odpowiadał na potrzeby neuronietypowych dzieci, odpowiada: „Sprawić, by szkoły naprawdę realizowały zalecenia z orzeczeń i opinii”¹⁹. Przyjęte aktualnie rozwiązania wydają się trafne, nie mogą jednak pozostać wyłącznie zapisami „na papierze”.

Zakładając po sokratejsku, że błąd wynika częstokroć z niewiedzy, należy domagać się przede wszystkim od mediów uwzględnienia w mainstreamowej debacie kwestii specjalnych potrzeb edukacyjnych. Niezbędne wydaje się przeprowadzenie kampanii społecznych uwrażliwiających na specyficzne potrzeby poszczególnych jednostek. Konieczność szczególnie starannego kształcenia w tym zakresie nauczycieli i osób związanych z systemem edukacji powinna spowodować modyfikację akademickich programów nauczania, które przygotowując do nauczania danego przedmiotu, niekiedy spychają na margines merytoryczny, a zwłaszcza praktyczne przygotowanie przyszłych belfrów do zetknięcia się z uczniami cierpiącymi na zaburzenia neurologiczne i psychiczne (by osiągnąć wyraźną poprawę w tym zakresie, niezbędne jest położenie większego nacisku na edukacyjną wartość staży i praktyk zawodowych, podczas których młodzi nauczyciele mają okazję nie tylko obserwować działania starszych kolegów, ale także w warunkach kontrolowanych zetknąć się bezpośrednio z uczniami o specjalnych potrzebach i spróbować na nie odpowiedzieć). Niebezzasadne byłoby także prowadzenie dla samych uczniów już na I etapie edukacyjnym – adekwatnie do ich wieku i etapu rozwoju – szkoleń i warsztatów, uwrażliwiających na indywidualne potrzeby kolegów czy wskazujących, jak radzić sobie z negatyw-

¹⁹ Wypowiedź na szkoleniu „Razem przeciwdziałamy ADHD” w Łodzi 23 maja 2018 r.

nymi emocjami, stresem oraz agresją²⁰. Systemowe rozwiązania w tym zakresie powinny zostać wyprzedzone przez oddolne inicjatywy nauczycieli wychowania wczesnoszkolnego i wychowawców klas 4–5, którzy w ramach realizacji godzin z wychowawcą mogą podjąć dzieło uwrażliwiania swych uczniów na szczególne potrzeby kolegów. Punktem wyjścia do rozmowy o zaburzeniach może być lektura streszczonych powyżej tekstów literackich, ich psychologicznie ukierunkowana analiza czy próba urealniania przekształcenia, konstruktywnego rozwinięcia lub scenicznej adaptacji.

Najistotniejsze wydaje się jednak działanie na poziomie rodziny. Nawet najlepsze rozwiązania systemowe nie przyniosą bowiem pożądanego skutku, jeśli świadomości na temat neurobiologicznego, genetycznego (a więc niezawinionego!) podłoża specyficznych zachowań uczniowie nie będą przyswajać w rodzinnym domu. Mimo udoskonalania modelu edukacji inkluzyjnej wykluczanie „kozłów ofiarnych” będzie powszechnym zjawiskiem, póki zabobonu i błędnych intuicji nie zastąpią wiedza i idąca w ślad za nią empatia – rodząca tolerancję²¹.

²⁰ Raz jeszcze przywołam tu wspomnienia i opinię osoby neuronietypowej: „Pamiętam z czasów szkolnych ciągle powtarzane: >Musisz się zmienić<. Nie wiedziałam, co mam zmienić, jak to zrobić i dlaczego akurat ja. Nie tylko uczniowie z ZA powinni pracować nad sobą. Neurotypowi także potrzebują wychowania i edukacji na temat budowania pozytywnych relacji mimo różnic” (K. Gotlin, dz. cyt., s. 82).

²¹ Należy w tym miejscu przywołać słowa profesor Kazimierzy Krakowiak (osoby, która całą swą bogatą praktykę naukową oparła na poszukiwaniu zrozumienia dla „inności” – zwłaszcza osób z różnymi uszkodzeniami słuchu), przestrzegającej, że: „trzeba pamiętać, że istotne problemy wynikające z obecności we wspólnocie społecznej – zwłaszcza szkolnej – osób, które potrzebują więcej wsparcia niż inne, a zwłaszcza takich, których zachowania różnią się od zachowań większości członków tej społeczności, podlegają oddziaływaniom zjawisk społecznych powodowanych przez dwojakiego rodzaju tendencje: siłę miłości społecznej i solidarności, która prowadzi do włączania wszystkich ludzi do wspólnoty i obejmowania ich odpowiedzialną troską, oraz siłę wrogości, pogardy i walki społecznej, która wywołuje dzielenie i segregację, a w rezultacie unicestwianie słabszych, mniej zaradnych i pozbawionych woli walki. Te dwie tendencje są stale obecne w społecznej rzeczywistości, w każdej wspólnocie i w każdym środowisku. Przewaga jednej lub drugiej stanowi o jakości życia danej wspólnoty oraz o jej kondycji moralnej” (K. Krakowiak i in., *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, ORE, Warszawa 2018, s. 220).

Bibliografia:

- A. Antonik, *Edukacja włączająca – porównanie sytuacji w Polsce i wybranych krajach europejskich*, „Studia Edukacyjne” nr 39, 2016.
- R. Cybulska i in., *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, ORE, Warszawa 2017.
- J. Duszyńska, *Cudaczek-wyśmiewaczek*, Siedmioróg, Wrocław 2016.
- S. Jachowicz, *Bajki i powiastki*, Częstochowskie Wydawnictwo Diecezjalne, Częstochowa 1991.
- K. Gotlin, *Jak to jest z drugiej strony – czyli szkoła z perspektywy ucznia z ZA*, [w:] R. Cybulska i in., *Uczeń z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej*, ORE, Warszawa 2016.
- J. Kolczyński, „Kozioł ofiarny” a etnologia. O teorii Rene Girarda, „Etnografia Polska”, t. XXXIX 1995, z. 1–2.
- M. Konopnicka, *Przygody Pimpusia Sadełko*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- K. Krakowiak i in., *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, ORE, Warszawa 2018.
- U. Oszwa, *Zaburzenia zachowania u dzieci młodzieży*, „Remedium” nr 125–126, 2003.
- J. Szada-Borzyszkowska, *Dziecko z ADHD wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców*, [w:] red. E. Jaszczyżyn, J. Szada-Borzyszkowska, *Edukacja dziecka – mity i fakty*, Trans Humana, Białystok 2010.
- S. Szuchowa, *Mateuszek na zaczarowanej wyspie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- D. Wawiłow, *Ten dziwny Eryk*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- S. Żeromski, *Ludzie bezdomni*, Czytelnik, Warszawa 1963, s. 103–111.



Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00, fax 22 345 37 70
e-mail: sekretariat@ore.edu.pl

www.ore.edu.pl

