

# Indywidualizacja w szkole: od postulatu do realizacji

Krzysztof Biedrzycki  
Uniwersytet Jagielloński  
Instytut Badań Edukacyjnych

Indywidualizacja procesu nauczania jest jednym z naczelných postulatów współczesnej dydaktyki. Wydaje się zatem oczywiste, iż zaleca się ją w oficjalnych dokumentach ministerialnych, a zwłaszcza w podstawie programowej. Czym innym jest jednak zalecenie, czym innym wprowadzenie w życie. Zwłaszcza że o ile bogata jest literatura na ten temat, o tyle świadomość, czym w istocie jest indywidualizacja, nie jest powszechna wśród nauczycieli. Z tego wynika istotna konsekwencja – indywidualizacja tak naprawdę w polskiej szkole funkcjonuje w formie ledwie załączkowej. Dobrze zatem, że stała się przedmiotem pogłębionej refleksji. W ostatnich kilkunastu miesiącach ukazały się dwie istotne książki na ten temat: *Polonistyczna zasada indywidualizacji. Studium teoretyczno-empiryczne* Natalii Grabskiej<sup>1</sup> oraz *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego* pod redakcją Anny Janus-Sitarz<sup>2</sup>.

Zacznijmy od ustaleń terminologicznych, bo wcale nie jest jednoznaczne, co rozumiemy, gdy mówimy o indywidualizacji procesu kształcenia. Historię zagadnienia szczegółowo omówiła Grabska. Ta zasada zrodziła się w dydaktyce amerykańskiej na początku XX wieku i – co tu dużo mówić – długo budziła sporo kontrowersji. W Polsce owa koncepcja pedagogiczna pojawiła się w latach 60. i 70., najpierw w odniesieniu do uczniów zdolnych, potem została rozszerzona na inne grupy. Na naszym gruncie ona zyskała jednak szczególny wymiar, bo w dużej mierze sprowadziła się do „nauczania zróżnicowanego”, czyli dzielenia klasy na grupy uczniów (najczęściej dwie lub trzy) o różnych potrzebach dydaktycznych, nie indywidualny uczeń stawał się zatem podmiotem, ale swego rodzaju pod-klasa uczniów. Z tym wiąże

<sup>1</sup> Grabska N., 2017, *Polonistyczna zasada indywidualizacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Lublin.

<sup>2</sup> *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, 2017, Janus-Sitarz A. (red.), Kraków.

się dalszy kłopot terminologiczny, bo w gruncie rzeczy wcale nie wiemy, czy zawsze mówimy o tym samym. Witold Bobiński w artykule *Indywidualizacja jako wyzwanie dla współczesnej szkoły. Rozwiązania amerykańskie*<sup>3</sup> proponuje uściślenia terminologiczne, korzysta przy tym z ustaleń anglosaskich. Tak więc indywidualizacja sama to „kreowanie ścieżki kształcenia dla konkretnego, pojedynczego ucznia” (Bobiński 2017, 48). To definicja pokrewna tej, jaką proponuje Grabska: jest to taki sposób „organizowania procesu dydaktycznego, aby zostały w nim uwzględnione różnice w poziomie rozwojowym u poszczególnych uczniów w tym samym wieku”, wymagający „dostosowania wszelkich działań nauczycielskich do możliwości uczniów” (Grabska 2017, 14). Tutaj jednak trzeba pójść dalej, Bobiński bowiem precyzuje terminologię. Powiada, że gdy działania kierujemy „do grupy [podkr. moje KB] uczniów o podobnych potrzebach edukacyjnych” (Grabska 2017, 14), mówimy w istocie nie o indywidualizacji, lecz o różnicowaniu. Choć praktyki te są sobie bliskie i niekiedy mogą na siebie zachodzić, to jednak nie są tożsame. Tymczasem dla wielu nauczycieli one nie tylko się z sobą łączą, ale często mianem indywidualizacji określa się właśnie różnicowanie. Co z tego wynika? Z reguły prosty podział klasy na uczniów zdolnych, średnich i słabych, co często ma charakter dosyć mechaniczny (wedle ocen), a także stygmatyzujący. Dodajmy jeszcze jedno uściślenie Bobińskiego – wskazana jest także personalizacja, gdy to „nie nauczyciel, lecz uczący się zarządza procesem własnego kształcenia”<sup>4</sup>.

Jak indywidualizacja wygląda w polskiej praktyce szkolnej? Jeśli chodzi o sytuację prawną, to sprawa wydaje się oczywista. Grabska szczegółowo omawia dokumenty regulujące kształcenie polonistyczne, zwłaszcza obowiązującą od 2009 roku podstawę programową (jak się wydaje, pomimo zmiany podstawy programowej w 2017 roku, zasada ta nie przestała obowiązywać). Warto jednak podkreślić, że indywidualizacja pojawia się jako metoda pracy z uczniem w dokumentach z 1999 roku, a więc wraz z wielką reformą edukacji, natomiast została przygotowana myślowo w refleksji pedagogicznej i dydaktycznej w poprzedzających dziesięcioleciach.

To jednak założenia. Praktyka jest mniej budująca. Grabska dokonała obserwacji lekcji, przeprowadziła z nauczycielkami i z uczniami wywiady pogłębione, przeanalizowała dokumentację i dane pochodzące z innych badań. Z kolei w książce *Każdy uczeń jest ważny...* Elżbieta Piątek omówiła wyniki badania Instytutu Badań Edukacyjnych „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej” z lat 2012-2013, w których również przeprowadzono wywiady pogłębione oraz poproszono o wypełnienie ankiet. Obie autorki dochodzą do podobnych wniosków: dostrzegają niekonsekwencję między postawami i praktyką nauczycielską. Z jednej strony nauczyciele zdają sobie sprawę z wagi indywidualizacji w nauczaniu, z drugiej jednak – czego dowodzą obserwacje

<sup>3</sup> Tamże, s. 43-64.

<sup>4</sup> Tamże.

lekcji i wywiady z uczniami – nie zawsze tę zasadę stosują. Ciekawa jest analiza tego zjawiska. Sami nauczyciele zwracają uwagę na fakt, że w klasach liczących po 30 osób indywidualna współpraca z każdym z osobna jest niemożliwa. To prawda. W takiej sytuacji może (a nawet niekiedy musi) wystarczyć różnicowanie, istotna jest bowiem równoległa praca z uczniami o różnym potencjale intelektualnym. Pod jednym względem wszakże nie można z indywidualizacji rezygnować. Ważne jest przecież dostrzeżenie w klasie każdego ucznia jako osoby, jednostki, bo każdy jest inny, ma odmienne doświadczenia i możliwości: nie należy klasy (ani nawet wyodrębnionej w toku różnicowania pod-klasy) traktować jako jednolitej grupy. Niestety – jak wynika z rozmów – nauczyciele niejednokrotnie tak właśnie traktują zespół klasowy, a motywują to w ten sposób, że najważniejsze jest przekazanie wiedzy i wykształcenie umiejętności, a w tym celu wszystkich trzeba traktować jednakowo, bez rozróżniania, bo w przeciwnym razie rozmyje się ów cel nadrzędny. Jako przyczynę ujednociania pracy z uczniami wskazują wymagania podstawy programowej, którą wszyscy muszą zrealizować w takim samym stopniu. Znamienna jest zachodząca tu sprzeczność – te same dokumenty ministerialne każą indywidualizować i stawiają identyczne wymagania wobec wszystkich. To niespójność dokumentów, czy ich odbioru?

Rzecz warta jest namysłu, bo wynikają z niej istotne wnioski. Być może rzeczywiście podstawa programowa powinna dawać więcej możliwości dostosowywania praktyki dydaktycznej do potrzeb i możliwości poszczególnych uczniów. W takim razie jednak musiałaby być mniej ambitna, poważnie zredukowana do wymagań bezwzględnie niezbędnych, ale z możliwością znacznego poszerzenia zakresu treści w zależności od zainteresowań uczniów. Tylko że to oznaczałoby obdarzenie ze strony władz samych nauczycieli ogromnym kredytem zaufania, co z drugiej strony oznaczałoby znaczne ich obciążenie koniecznością inwencji i samodzielności. Czy naprawdę wszyscy tego chcą? Na pewno nie obecne władze oświatowe, które przygotowały taką podstawę programową, która miejsce dla indywidualizacji, a nawet dla zróżnicowania w praktyce spycha na margines. Może jednak jest tak, że umiejętność indywidualizowania nie jest zależna od dokumentów państwowych, a podstawa programowa funkcjonuje tylko jako alibi dla praktyki ujednociania całego toku dydaktycznego, które jest przecież wygodne: ustala się jeden cel lekcji, jedną metodę, jeden sposób sprawdzania osiągnięć – jeśli uczeń w tym modelu się nie mieści, to znaczy, że odstaje od grupy, nie umie, powinien sam (lub z pomocą rodziców czy korepetytorów) się podciągnąć...

Z badań wynika, że mimo wszystko nauczyciele starają się wprowadzać jakieś elementy indywidualizacji, nawet jeśli czynią to niekonsekwentnie i nie zawsze z powodzeniem. Co ważne – indywidualizacja niekiedy dokonuje się właściwie samoczynnie. Nauczyciele (jak pokazują badania) podczas lekcji najwięcej uwagi poświęcają uczniom najlepszym, którzy

chętnie z nimi współpracują i pomagają zrealizować cele lekcji (mimowolnie realizują więc postulat pedagogiczny z lat 60.). W ten sposób uczniowie wyposażeni w lepiej wykształcone umiejętności, posiadający większą wiedzę przedmiotową i przede wszystkim lepiej motywowani już na wstępie zyskują dodatkową premię. To nie musi być postrzegane jako naganne, gdyż uczniowie zdolni potrzebują wsparcia, żeby rozwijać swoje talenty. Nie powinno to się jednak odbywać kosztem innych uczniów. Co ciekawe, najwięcej w takiej praktyce tracą nie uczniowie słabi, którym nauczyciele też poświęcają sporo uwagi, może nawet jeszcze więcej, lecz – przeciętni. I to już jest problem. Po pierwsze, oni stanowią większość, a więc większość uczniów traktowana jest jako zwarta grupa, w której nie dostrzega się poszczególnych osób, a więc nie pracuje się nad indywidualnym rozwojem każdej z nich. Po drugie, niejednokrotnie przeciętni pozostają przeciętni właśnie dlatego, że dostali się do tej grupy, nie wspiera się ich, nie indywidualizuje się podejmowanych wobec nich działań dydaktycznych – kto wie, może wielu z nich mogłoby lepiej wykorzystać swój potencjał intelektualny, gdyby nauczyciel potrafił go odkryć i tak pokierować pracą ucznia, żeby ujawniły się jego możliwości. Badanie PISA pokazuje, że o ile sukcesem polskiej szkoły ostatnich kilkunastu lat jest wzrost umiejętności uczniów najsłabszych, co jest zapewne wynikiem intensywnej pracy z nimi, a w konsekwencji zapobiega wykluczeniu i sprzyja spójności społecznej, o tyle na tym samym, prawie niezmiennym, a bardzo umiarkowanym (przeciętnym w porównaniu z innymi krajami biorącymi udział w badaniu) poziomie pozostaje odsetek uczniów uzyskujących najwyższe wyniki. Najwidoczniej jest to efekt tego, że spośród młodzieży niewykazującej na wejściu wybitnych uzdolnień, szczególnych zainteresowań czy niewynoszącej z domu bogatego kapitału intelektualnego nie wyłuskuje się takich osób, które przy zindywidualizowanej pracy mogłyby mieć duże osiągnięcia. Widzimy zatem, że różnicowanie nie zawsze służy efektywności procesu dydaktycznego.

Duży niepokój budzi też spostrzeżenie, iż nauczyciele nie indywidualizują kierowanej do uczniów informacji o ich osiągnięciach, zwłaszcza o jakości prac pisemnych. Wielu nauczycieli ogranicza się do oceny, bez komentarza. Tymczasem ocena, nawet jeśli jasne są kryteria, w przypadku wypowiedzi uczniowskich posiada ograniczoną wartość, gdy się jej nie uzupełni o informację, na czym polegają postępy, a na czym niedociągnięcia ucznia. Szczególnie złe jest to, że taki komentarz najczęściej pomija się w przypadku uczniów słabych, których prace zostały nisko ocenione. Indywidualizacja, o ile trudno ją konsekwentnie wprowadzać podczas lekcji, jest konieczna i niezbędna w procesie oceniania. A tutaj rodzi się szczególnie silna pokusa różnicowania, dzielenia uczniów wedle uzyskanych stopni, komentowanie ogólne lub lakoniczne i pozbawione uzasadnienia, kierowane do grup, nie do osób.

Badany problem (dotyczący przecież dydaktyki w ogóle) w obu książkach został ukazany w kontekście lekcji języka polskiego. Ów kontekst jest

o tyle ważny, że podczas tych lekcji szczególnie wyraźnie ujawniają się nie tylko umiejętności i predyspozycje uczniów, ale też ich wrażliwość, emocje czy zdolności komunikacyjne. Podczas pracy z tekstem (literackim i nieliterackim, czytany i tworzony) w pełni objawiają się indywidualne cechy uczniów jako odbiorców dzieła i nadawców wypowiedzi. Różne wrażliwości, doświadczenia, zainteresowania, a także uprzedzenia i przesady – to wszystko sprawia, że nie da się tak samo z każdym uczniem rozmawiać o literaturze czy kulturze w ogóle, a także o języku, komunikacji i uczestnictwie w życiu społecznym. Niestety ów aspekt osobisty czy nawet osobowościowy niejednokrotnie w praktyce lekcyjnej niknie lub zostaje przysłonięty przez działania związane z przekazywaniem wiedzy, trenowaniem procedur analitycznych, poszukiwaniem elementów struktury dzieła, rozważaniem kontekstów, utrwalaniem umiejętności gramatycznych.

W obu książkach autorzy nie poprzestają na diagnozie, lecz również przedstawiają czy to wypracowane już rozwiązania dydaktyczne, czy własne propozycje związane z indywidualizacją kształcenia umiejętności polonistycznych. Oczywiście zawsze można i należy sięgać do wzorów takich jak „budzące się szkoły”, trzeba jednak wskazywać przyczyny, które sprawiają, że modele tego typu szkół wciąż pozostają eksperymentami i nie zyskują akceptacji jako powszechny sposób pracy edukacyjnej. Maciej Pabisek wprost powiada:

Zapytane o minusy zawodu nauczyciela w tej [„budzącej się”] szkole, polonistki wskazały na potrzebę nieustannego zaangażowania (np. rady szkoleniowe odbywają się w soboty), praco- i czasochłonność tworzenia własnych pomocy szklonych (...) czy konieczność pracy metodą prób i błędów.

Nauczanie zindywidualizowane wymaga przeorientowania niemal każdego materiału ćwiczeniowego, tak aby dawał uczniom możliwość samokształcenia. Przykładowo zamiast podawać definicje środków stylistycznych, polonistki przygotowały zadania, które umożliwiały uczniom zaznajomienie się krok po kroku z funkcją poszczególnych figur stylistycznych<sup>5</sup>.

Tak, różnicowanie i indywidualizacja to większy nakład pracy. To również konieczność ciągłego natężenia uwagi, bo w klasie trzeba koordynować działania nie grupy, lecz grup lub nawet poszczególnych osobowości.

Skoro niestandardowe rozwiązania wiążą się z koniecznością większego wysiłku, nauczycielom mogą pomóc sposoby różnicowania lub wręcz dosłownie pojmowanej indywidualizacji w obrębie tradycyjnego paradygmatu dydaktycznego. W obu książkach można znaleźć sporo podpowiedzi – od wykorzystywania pracy w grupach po wprowadzanie mocno zindywidualizowanej pracy za pomocą technik komputerowych. Nie będę ich tu szczegółowo omawiał, bo każdy zainteresowany powinien się z nimi zapoznać i uważnie przestudiować.

Spróbujmy podsumować:

<sup>5</sup> *Każdy uczeń jest ważny...*, s. 72

1. Cieszy, że nauczyciele akceptują zasadę indywidualizacji, martwi, że z trudem przychodzi im ją wprowadzać w życie. Może to jednak jest nieuniknione. Już pierwsze amerykańskie próby stosowania takiej metody pedagogicznej budziły przecież wątpliwości, głównie natury praktycznej. Bo rzeczywiście – jak dostosowywać rytm pracy do każdego spośród trzydziściora uczniów?
2. Nie pomagają podstawa programowa i system egzaminów zewnętrznych. O podstawie programowej już napomknęliśmy, warto jeszcze wspomnieć o poważnej wadzie egzaminów zewnętrznych. Madame de Staël mawiała, że najgorsze są wady naszych cnót. Cnotą (zamierzoną) egzaminów jest ich porównywalność, obiektywizm i standaryzacja. Temida egzaminacyjna ma być ślepa i równa dla wszystkich. To jednak oznacza, że jest bezwzględna i w istocie... niesprawiedliwa, bo premiuje tych, którzy dobrze się dostosowują do jej wymagań, a karze tych, którzy w standardzie się nie mieszczą. To klasyczna aporia sprawiedliwości – w tym kontekście ważna, bo w dużej mierze sprzeczna z zasadą indywidualizacji. Nie chodzi tylko o sam moment egzaminu, ważne jest też to, że nauczyciel w swojej praktyce musi wszystkich uczniów przykrawać do standardu, jeśli mają odnieść sukces, a chodzi przecież nie tylko o ocenę, ale i o przyszłość (w przypadku egzaminu gimnazjalnego lub projektowanego egzaminu ósmoklasisty, a jeszcze bardziej w przypadku matury). To bardzo poważne ograniczenie.
3. Co zatem robić? W najlepszym razie po prostu się uczniów różnicuje i dzieli na grupy zdolnych, mniej zdolnych i najmniej zdolnych. A przecież każdy jest zdolny (lub niezdolny) z innego powodu, każdy na swój sposób przeżywa sukcesy lub porażki. Tak, uczniowi szóstkowemu trzeba zadawać więcej pracy niż trójkowemu, nie na tym jednak ma polegać indywidualizacja czy raczej nie do tego powinna się ograniczać.
4. Jeśli już jesteśmy przy samodzielnej pracy (najczęściej, choć błędnie, utożsamianej z pracą domową): to jest ta przestrzeń, gdzie nauczyciel rzeczywiście powinien różnicować uczniów. Zadawanie wszystkim tego samego jest poważnym uchybieniem. Co prawda egzamin będzie taki sam dla wszystkich, ale żeby do niego dojść, trzeba pokonywać rozmaite przeszkody, a dla każdego one są inne. Trzeba pamiętać o celu, jakim tak naprawdę nie jest egzamin (to etap, ważny, ale tylko etap), lecz dorosłe życie, w którym trzeba będzie się wykazywać niezbędnymi kompetencjami. Uczeń utalentowany literacko, pomysłowy w interpretacji, błyskotliwy bez trudu napisze wypracowanie, tymczasem powinno mu się stawiać wymagania zmuszające go do znacznie większego wysiłku. Odwrotnie – uczeń odczuwający kłopot w pisaniu musi mieć do wykonania pracę, z którą sobie poradzi, która nie przerośnie jego możliwości.

5. Z tym się wiąże bardzo istotny aspekt indywidualizacji. Każda praca samodzielna musi być wnikliwie z każdym (!!!) uczniem omówiona. Tutaj już mamy do czynienia z czystą indywidualizacją, nie z różnicowaniem. Niezmiernie istotne jest wspólne z uczniem analizowanie walorów pracy, ale i potknięć. Nie wystarczy postawić oceny, nie wystarczy też komentarz w rodzaju „styl nieodpowiedni”, bo to jest komunikat wartościujący, ale pozbawiony informacji. W dodatku uczeń odbiera takie wartościowanie jako ocenę swojej osoby, nie wykonanej pracy.
6. Jak różnicować podczas lekcji? Zamieszczone w obu książkach i w licznych innych publikacjach propozycje dydaktyczne wiele wnoszą. Tutaj jednak znów się pojawia kłopot. Czy dzielić na grupy wedle zdolności uczniów? Wspomnieliśmy wyżej o niebezpieczeństwie stygmatyzacji, zwłaszcza że arbitrem jest tu nauczyciel, który dzieli według ocen, które sam wystawił. Można oczywiście grupy tworzyć tak, żeby w każdej byli uczniowie lepiej, średnio i gorzej sobie radzący z nauką. To jednak wymaga kontroli nauczyciela, żeby nie powstawały sytuacje, w których zdolniejsi uczniowie zdominują mniej zdolnych lub – na odwrót – ci drudzy wykorzystają wysiłek pierwszych i zupełnie się wyłącza z pracy.
7. Różnicowanie może się zresztą, zależnie od potrzeb i okoliczności, dokonywać według różnych kryteriów, zawsze jednak trzeba pamiętać, że może ono wiązać się z jakimś niebezpieczeństwem. Na przykład niekiedy można dzielić klasę na chłopców i dziewczęta, wiadomo, że zależnie od płci inaczej się czyta literaturę czy raczej niekiedy zwraca się uwagę na inne aspekty dzieła. Trzeba się jednak pilnować, żeby nie ulec sile stereotypu. Bywa, że w klasie są uczniowie bądź o niepolskich korzeniach kulturowych, bądź wychowani za granicą (dzieci reemigrantów) – to również może być istotne kryterium różnicowania, ale też trzeba z ostrożnością podchodzić do problemu. Takich podziałów może być wiele. Różnicowanie może jednak utrwalać podziały, animozje, uprzedzenia, stygmaty. Od nauczyciela zależy, czy tak się stanie, czy też – na odwrót – różnica stanie się szansą.
8. Możemy się zastanowić, czy oprócz czytanych wspólnie lektur nie byłoby warto (zwłaszcza w młodszych klasach) pozwalać dzieciom na czytanie rozmaitych pozycji literackich, takich, które byłyby nie tylko dostosowane do ich możliwości percepcyjnych, ale które po prostu byłyby dla nich ciekawe lub odwoływały się do ich własnych emocji, doświadczeń, przeżyć. Uczniowie mogliby się dzielić z pozostałymi swoimi wrażeniami z lektury. Byłaby to praktyczna indywidualizacja. Oznaczałaby jednak ogromny wysiłek ze strony nauczyciela i konieczność zapanowania nad wynikającą z tego różnorodnością. Podobnie jest z interpretacją utworu, gdzie powinno

się wysłuchać (słuchanie dotyczy zarówno nauczyciela, jak innych uczniów) propozycji odczytania tekstu, w której zawarte mogą być własne emocje i przemyślenia mówiącego. Czy jednak jest możliwe wysłuchanie każdego i czy każdy chce mówić o swoich uczuciach, czy każdy ma tyle dojrzałości intelektualnej, żeby proponować i uzasadniać interpretację?

Indywidualizacja, choć jest zasadą ze wszech miar słuszną, szlachetną i mającą za sobą mocne argumenty filozoficzne oraz psychologiczne, jest ogromnie trudna w realizacji i w praktyce (jeśli w ogóle nie jest ignorowana) sprowadza się do równoległej pracy z grupami uczniów, choć i tak w ostatecznym rachunku trzeba zapanować nad całą klasą i wszystkich przygotować do jednolitego, standardowego egzaminu. Z drugiej jednak strony odpowiedzialność dotyczy każdego osobnego ucznia jako człowieka jedyne i неповtarzalnego. Musi on być odkryty jako taki, nie jako element mechanizmu edukacyjnego, szkoły, klasy czy nawet jakiejś pod-klasy.