

## RECENZJA

Michael Rice, Greg Brooks, *Developmental dyslexia in adults: a research review* (2004). London: NRDC

MARCIN SZCZERBIŃSKI<sup>1</sup>

Department of Human Communication Sciences  
University of Sheffield  
Wielka Brytania

*Developmental dyslexia in adults: a research review* („Dysleksja rozwojowa u dorosłych: przegląd literatury badawczej”) to książka raczej nietypowa w zestawieniu z pozycjami recenzowanymi zazwyczaj na łamach „Psychologii Rozwojowej”. Nie jest to monografia akademicka, ale raport powstały na zamówienie brytyjskiej organizacji o nieco barokowej nazwie Narodowe Centrum Badawczo-Rozwojowe Umiejętności Czytania, Pisania i Liczenia u Dorosłych (*National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy*). Jest to konsorcjum naukowo-badawcze skupiające wiele organizacji, głównie akademickich, i pracujące na zlecenie rządu. Pośrednio więc omawiany tu raport ma na celu kształtowanie brytyjskiej polityki edukacyjnej. Stanowi on *de facto* własność publiczną: jest dostępny nieodpłatnie<sup>2</sup> (*sic!*) i wolny od wielu ograniczeń prawa autorskiego.

Autorzy postawili sobie za cel syntezę całej literatury naukowej na temat dysleksji rozwojowej, która odnosi się do dorosłych osób z dysleksją nadal pobierających naukę. Jednak powstały raport, oparty na lekturze 1220 prac, ma zakres znacznie szerszy, obejmując również wybrane aspekty badań nad dysleksją u dzieci i stanowiąc w rzeczywistości monografię na temat dysleksji rozwojowej w ogóle.

Pierwsza część pracy przedstawia podstawowe problemy metodologiczne badań nad dysleksją. Wiele uwagi poświęcono w niej definicji tego zaburzenia. Jest to pod wieloma względami najciekawszy aspekt

całego raportu. Autorzy wykonali benedyktyńską pracę zebrania i porównania ogromnej liczby istniejących definicji dysleksji, tak teoretycznych, jak i operacyjnych (a więc podano psychometryczne kryteria dysleksji przyjęte w różnych pracach badawczych oraz symptomy wymieniane w kwestionariuszach dysleksji). Lektura tych zestawień nie napawa optymizmem, zwłaszcza z punktu widzenia praktyka diagnosty. Prawdą jest, że niemal wszyscy zgadzają się co do tego, iż istnieje „zaburzenie neurorozwojowe o pochodzeniu biologicznym, które wpływa na przetwarzanie mowy i objawia się różnorodnymi symptomami klinicznymi” (Frith, 1999). Brak jest natomiast zgody co do tego, które z owych „różnorodnych symptomów klinicznych” należy uznać za zasadnicze (osiowe) dla diagnozy dysleksji, jakie kryteria wykluczające diagnozę dysleksji należy przyjąć oraz gdzie i jak ustanowić tzw. punkt odcięcia, tzn. punkt oddzielający dysleksję od trudności, które (jeszcze lub już) nią nie są. Prowadzi to do diagnostycznych paradoksów: ta sama osoba może być dyslektykiem lub nim nie być, w zależności od przyjętej definicji. Co więcej, nawet w myśl jednej i tej samej definicji ta sama osoba może stawać się lub przestawać być dyslektykiem na różnych etapach rozwoju. Ten ostatni problem nie jest zresztą tylko skutkiem niedoskonałości istniejących definicji dysleksji, ale również nieuniknioną konsekwencją rozwojowej, dynamicznej natury jej objawów i mechanizmów.

Streszczone tu rozważania wiążą się ściśle z głównym wnioskiem raportu, przedstawionym już we wstępie, który dotyczy rozróżnienia między „prawdziwą” dysleksją (trudnościami, których pierwotna przyczyna leży na poziomie biologicznym) a „pseudodysleksją” (trudnościami, które wynikają z przyczyn środowiskowych, na przykład złego nauczania)<sup>3</sup>. Zdaniem autorów, rozróżnienie tych dwóch form trudności, choć istotne w teorii, jest praktycznie niemożliwe w odniesieniu do osób dorosłych. Co więcej, jest ono w ich przypadku całkiem zbędne. Z podanych w pracy licznych uzasadnień tego śmiałego wniosku przedstawiam tylko niektóre. Po pierwsze, procedury diagnostyczne stosowane w przypadku dorosłych osób z trudnościami w czytaniu pozwalają opisać precyzyjnie jedynie wyniki pewnych procesów rozwojowych (np. określone symptomy trudności w czytaniu i pisaniu lub mało sprawny przebieg pewnych procesów poznawczych), nie zaś przyczyny takiego, a nie innego ich przebiegu. Te ostatnie są zawsze splotem wielu czynników, tak biologicznych, jak i środowiskowych, pozostających ze sobą w układzie sprzężeń zwrotnych, i nie dają się precyzyjnie opisać w konkretnym, jednostkowym przypadku. Ponadto nie wydaje się, aby istniały jakieś wskaźniki (zarówno w zakresie funkcji poznawczych, jak i samych objawów trudności w czytaniu i pisaniu), które byłyby w pełni specyficzne, to znaczy umożliwiały jednoznaczne odróżnienie dysleksji od pseudodysleksji oraz od innych specyficznych trudności w uczeniu się. Być może takich wskaźników dostarczy w przyszłości genetyka behawioralna i molekularna. Jednakże nie wydaje się, aby sukces był tu w zasięgu ręki, choćby ze względu na to, że genetyczne uwarunkowania dysleksji są prawdopodobnie kwestią wielu – być może setek – niezależnych genów.

Rozróżnienie pomiędzy dysleksją a pseudodysleksją dorosłych jest ponadto zbędne pedagogicznie. Obie grupy mają przecież takie same potrzeby (muszą opanować umiejętności czytania, pisania i liczenia) i obie potrzebują takich samych (systematycznych, ustrukturalizowanych, bezpośrednich) metod nauczania. Rozróżnienie to jest również zbędne progno-

stycznie, gdyż przy obecnym stanie wiedzy zdiagnozowanie u kogoś dysleksji, jakkolwiek definiowanej, nie pozwala przewidzieć jego postępów w nauce.

Tezy autorów o praktycznej niemożności odróżnienia dysleksji i pseudodysleksji oraz zbędności takiego odróżnienia zdają się sugerować radykalną zmianę filozofii diagnozy. Jej celem nie jest już stwierdzenie przynależności danej osoby do określonej i odrębnej jednostki nozologicznej (np. dysleksja, pseudodysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), lecz jedynie szczegółowy opis deficytów w zakresie wiedzy i umiejętności oraz wynikających z nich potrzeb edukacyjnych. Przyjęcie takiej postawy wymagałoby zatem – o czym autorzy już nie piszą – radykalnej zmiany polityki edukacyjnej oraz legislacji w zakresie specyficznych trudności w uczeniu się. Prawa ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu (np. prawo do dodatkowych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych czy dostosowania wymagań edukacyjnych) nie wynikałyby, jak obecnie, ze stwierdzenia występowania u danego ucznia określonego syndromu zaburzeń (np. dysleksji), lecz po prostu ze stwierdzenia określonych potrzeb i deficytów, niezależnie od ich etiologii. Byłaby to niewątpliwie zmiana kontrowersyjna.

Jednak jeśli nawet odrzucimy radykalną tezę autorów o praktycznej niemożności diagnozy przyczynowo-syndromowej – a trzeba pamiętać, że jest to teza, z którą wielu, jeśli nie większość, wiodących badaczy dysleksji się nie zgadza – to z ich rozważań płyną praktyczne wnioski dla diagnozy. Widać wyraźnie, że zdanie: „u X stwierdzono dysleksję”, jeśli w ogóle ma sens, ma go tylko w kontekście konkretnej definicji tego zaburzenia. Nakłada to na diagnostę obowiązek dokonania teoretycznie umotywowanego wyboru określonej definicji i jej precyzyjnej operacjonalizacji (tak psychometrycznej, jak i klinicznej). Tak wybraną i doprecyzowaną definicję należałoby oczywiście stosować konsekwentnie, czego skutkiem byłby znaczny wzrost odsetka diagnoz negatywnych („u X nie stwierdzono dysleksji”). Treść takiej definicji trzeba by także dołączyć do każdej opinii diagnostycznej („przez dysleksję rozumiemy...”).

Druga część raportu zawiera systematyczne omówienie głównych współczesnych teorii dysleksji. Omówienie to jest bardzo cenne ze względu na swą teoretyczną neutralność; istniejące, niezbyt liczne syntezy literatury (np. Snowling, 2000; Vellutino i in., 2004) pisane są zazwyczaj z określonej perspektywy teoretycznej, co nieuchronnie prowadzi do cytowania jedynie wybranych badań, a czasami wręcz do stronniczości. Godnym uwagi wyjątkiem jest w tym względzie, wydana w kilka miesięcy po omawianej tu książce, praca Alana Beatona (2004).

W stylu charakterystycznym dla prac kręgu anglosaskiego autorzy koncentrują się niemal wyłącznie na literaturze współczesnej (wydanej po 1987 roku), pomijając tym samym zupełnie niektóre debaty (np. na temat roli pamięci wzrokowej lub ręczności w etiologii dysleksji), wciąż bardzo żywe w literaturze polskiej, a niemal zupełnie wygasłe w literaturze anglojęzycznej.

Autorzy sprowadzili wszystkie współczesne próby wyjaśniania natury i przyczyn dysleksji do czterech podstawowych podejść:

- teorii deficytu przetwarzania fonologicznego (*phonological deficit theory*),
- hipotezy podwójnego deficytu (*double-deficit hypothesis*)<sup>4</sup>,
- hipotezy deficytu automatyzacji (*automatisation deficit hypothesis*)<sup>5</sup>,
- teorii deficytu przetwarzania informacji w aspekcie czasowym (*temporal processing deficit theory*), której głównym wariantem jest hipoteza deficytu wielkokomórkowego (*macrocellular deficit hypothesis*).

Przedstawione omówienia każdego z tych podejść są z konieczności raczej pobieżne i czasami nie oddają sprawiedliwości istotnym szczegółom (np. rozbieżnościom pomiędzy odmiennymi teoriami mieszczącymi się w obrębie tego samego podejścia). Stanowią jednak świetny punkt wyjścia dla dalszej lektury, w której pomocne będą liczne odnośniki bibliograficzne.

Autorzy identyfikują zalety oraz ograniczenia każdego z omawianych podejść, stwierdzając, że żadne z nich nie stanowi pełnego i zadowalającego wyjaśnienia przyczyn dysleksji. Ten negatywny wniosek prowadzi do sformuło-

wania serii pozytywnych wskazówek dla teorii „nowej generacji”, przedstawionych w trzeciej części pracy. Zdaniem autorów, przyszłe teorie dysleksji powinny w pierwszej kolejności uznać złożoność problemu i zrezygnować z założenia, iż daje się on zredukować do jednej lub kilku przyczyn, działających na poziomie biologicznym, powiązanych w sposób wzajemnie jednoznaczny z obserwowalnymi objawami trudności. Należy raczej założyć, że ta sama przyczyna może się przejawiać w wielu, często bardzo odmiennych, objawach, a ten sam objaw może mieć różne przyczyny. Ogólną perspektywą teoretyczną, która zdaniem autorów może opisać taką złożoną sieć zależności, jest model samoorganizujących się systemów (np.: Bronfenbrenner, Ceci, 1994; Karmiloff-Smith, 1998). Podkreśla on rozproszoną (w przeciwieństwie do modularnej), dynamiczną i nieliniową naturę procesów rozwojowych. Nawet wysoce specyficzny deficyt (którym może być np. ograniczona sprawność przetwarzania jednego typu informacji) może mieć globalne skutki, jeśli działa we wczesnej fazie rozwoju. Dzieje się tak dlatego, że nieefektywne działanie jednego układu funkcjonalnego mózgu wymusza kompensacyjną nadaktywację innych, sprawnych układów, które w konsekwencji mogą wykonywać swoje pierwotne funkcje mniej efektywnie. Taki model rozwoju jest interesujący, gdyż stwarza możliwość wyjaśnienia, dlaczego u osób z dysleksją (oraz innymi specyficznymi trudnościami w uczeniu się) często obserwuje się współwystępowanie deficytów w zakresie funkcji językowych, percepcyjnych i motorycznych, mimo że funkcje te nie są ze sobą bezpośrednio powiązane. Nie należy jednak zapominać, że jest to, w chwili obecnej, model wysoce spekulatywny.

W ujęciu autorów dysleksja przestaje być zaburzeniem „pochodzenia konstytucjonalnego” (Światowa Federacja Neurologów, 4 kwietnia 1968), a staje się zaburzeniem, które powstaje w wyniku interakcji między konstytucją (biologią) a środowiskiem. Innymi słowy, nietypowy rozwój mózgu, który prowadzi do dysleksji, nie stanowi jej bezpośredniej przyczyny sprawczej, lecz jedynie czynnik ryzyka. Czy owa biologiczna „podatność” na trudności

w uczeniu się czytania przerodzi się w dysleksję czy też nie, zależy od czynników środowiskowych, przez które autorzy rozumieją przede wszystkim jakość nauczania.

Czwarta i ostatnia część pracy obejmuje przegląd badań nad efektywnością interwencji mającej na celu poprawę umiejętności czytania i pisania u dorosłych osób z dysleksją<sup>6</sup>. Ich ogólny wniosek jest pozytywny: istnieją skuteczne programy interwencyjne. Polegają one na utrwalaniu powiązań między literami a fonemami (*phonics*) bądź też rozwijaniu integracji sensoryczno-motorycznej. Zastosowanie komputerowych programów edukacyjnych podnosi skuteczność interwencji, o ile programy takie stanowią uzupełnienie, a nie substytut tradycyjnego nauczania. Autorzy sugerują również (choć nie wspierają się w tym względnie konkretnymi badaniami), że skuteczna pomoc dorosłym osobom z dysleksją powinna uwzględniać nauczanie reguł ortograficznych. Nakłada to na nauczyciela wymóg posiadania rzetelnej wiedzy z zakresu językoznawstwa. Podkreślają przy tym, że nie ma jednej „cudownej recepty”, której zastosowanie „uzdrowiłoby” osobę z dysleksją z jej problemów, a skuteczna interwencja jest zawsze wynikiem syntezy różnych metod pracy, z których każda zajmuje się innym aspektem problemu.

Pozytywna ocena skuteczności interwencji obarczona jest jednak wieloma zastrzeżeniami. Badania nad skutecznością pomocy dorosłym osobom z dysleksją są bardzo nieliczne, w przeciwieństwie do analogicznych badań nad dziećmi. Te, które przeprowadzono, mają poważne braki metodologiczne. Różnice indywidualne w odpowiedzi na interwencję są znaczne: te same metody nauczania mogą niektórym osobom pomóc w znacznym stopniu, innym zaś wcale. Na wiele podstawowych praktycznych pytań zupełnie nie znamy odpowiedzi. Dla przykładu, nie wiadomo, na ile skuteczne są interwencje, które mają pomóc dorosłym osobom z dysleksją w uczeniu się matematyki bądź

w organizacji wypowiedzi pisemnych.

Książka Rice'a i Brooksa jest niewątpliwie publikacją udaną. Stanowi dobre podsumowanie bieżącego stanu naszej wiedzy na temat dysleksji, jednak jej szczególna wartość leży w opisanu obszarów naszej niewiedzy. Postawione w niej liczne pytania niewątpliwie zainspirują wielu badaczy. Niezależnie od tego, czy diagnostyczny pesymizm autorów jest słuszny czy też nie, raport jest bardzo potrzebnym ostrzeżeniem przed diagnostyczną arogancją, która zakłada, że definicja dysleksji to sprawa niekontrowersyjna, a diagnoza dysleksji to prosty, niemal mechaniczny proces.

Omówiony tu raport powinien zainteresować nie tylko specjalistów z zakresu dysleksji, ale również osoby zajmujące się tzw. alfabetyzmem funkcjonalnym (*functional literacy*) i podstawowymi umiejętnościami (*basic skills*) osób dorosłych w zakresie czytania, pisania i liczenia. Tych ostatnich zachęcałbym także do lektury innych publikacji zamieszczonych na stronie internetowej Narodowego Centrum Badawczo-Rozwojowego oraz organizacji pokrewnej o nazwie Agencja Umiejętności Podstawowych (*Basic Skills Agency*). Działania tych instytucji mogą budzić zarówno nasz podziw, jak i zazdrość. Pokazują one, jak ważne miejsce w brytyjskiej polityce edukacyjnej zajmuje kształcenie ustawiczne, w tym pomoc osobom, które z różnych względów nie nabyły podstawowych umiejętności czytania, pisania i liczenia i mają z tego powodu niewielkie szanse na współczesnym rynku pracy. Praktycznym inicjatywom w tym zakresie, np. różnorodnym nieodpłatnym kursom, towarzyszą systematyczne badania naukowe mające na celu ewaluację ich skuteczności. Czas, aby zagadnienia te stały się bardziej obecne również w polskiej teorii i praktyce edukacyjnej; wszak niedawne międzynarodowe badania porównawcze nad poziomem czytania ze zrozumieniem u dorosłych (*Literacy...*, 2000) ujawniły zatrważający zasięg funkcjonalnego analfabetyzmu dorosłych Polaków.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Adres korespondencyjny autora: m.szczerbinski@sheffield.ac.uk

<sup>2</sup> Pełny tekst raportu (176 stron) dostępny jest w formacie pdf pod adresem: <http://www.nrdc.org/>. Poczta elektroniczną można go zamówić w formie książkowej.

<sup>3</sup> W raporcie w odniesieniu do osób, które mają trudności z czytaniem z przyczyn wyłącznie środowiskowych używany jest termin niedyslektycy (*non-dyslexics*), ale w polskiej literaturze częstszy jest tym kontekście termin „pseudodysleksja”.

<sup>4</sup> Obejmuje deficyt fonologiczny i deficyt w zakresie płynności słownej (*word fluency*).

<sup>5</sup> Bywa ona inaczej nazywana hipotezą deficytu mózdkowego (*cerebellar deficit hypothesis*).

<sup>6</sup> Autorzy, unikając medycznego modelu dysleksji, nie posługują się terminem „terapia”, lecz konsekwentnie piszą o „interwencji”.

## LITERATURA

Beaton A. (2004), *Dyslexia, Reading and the Brain: A Sourcebook of Psychological and Biological Research*. Hove, UK: Psychology Press.

Bronfenbrenner U., Ceci S.J. (1994), Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bio-ecological model. *Psychological Review*, 101, 4, 568–586.

Frith U. (1999), Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5, 192–214.

Karmiloff-Smith A. (1998), Development itself is a key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, 2, 10, 389–398.

*Literacy in the information age: final report of the International Adult Literacy Survey* (2000). Paris: OECD and Statistics Canada.

Snowling M. (2000), *Dyslexia: A cognitive developmental perspective*. Oxford: Basic Blackwell.

Vellutino F.R., Fletcher J.M., Snowling M.J., Scanlon D.M. (2004), Specific reading difficulties (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1, 2–40.