

Marta Bogusławska-Tafelska

Edukacja studenta minimalnego: praktyczna aplikacja trychotomicznego modelu maksymalno-optymalno-minimalnego

Acta Neophilologica 9, 81-96

2007

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Marta Bogusławska-Tafelska

Instytut Neofilologii

UWM w Olsztynie

EDUKACJA STUDENTA MINIMALNEGO: PRAKTYCZNA APLIKACJA TRYCHOTOMICZNEGO MODELU MAKSYMALNO-OPTYMALNO-MINIMALNEGO

Key words: the trichotomous maximal-optimal-minimal model of the language learner, the minimal student, the optimal student, the communicative dyad of the academic teacher and the student, the communicative triad of the academic teacher, the student and the educational institution

1. Założenia wstępne: paradygmat psycholingwistyczny

Na niniejsze studium składa się trójfazowa analiza procesu edukacyjnego na poziomie uniwersyteckim, z akcentem położonym na psycholingwistyczne sylwetki studenta i nauczyciela akademickiego, w konsekwencji również na diadę komunikacyjną student – nauczyciel akademicki i triadę komunikacyjną student – nauczyciel akademicki – instytucja edukacyjna. Trójfazowość zaproponowanej analizy realizuje się w dwóch płaszczyznach. Po pierwsze, przedstawione zagadnienia i problemy grupują się w trzy pola tematyczne, zmierzając do realizacji psycholingwistycznego postulatu weryfikacji badań teoretycznych poprzez dostarczenie danych empirycznych; rozważania otwiera próba funkcjonalnie efektywnego i psycholingwistycznie umotywowanego sprofilowania polskiego studenta języka obcego. Maksymalno-optymalno-minimalny model umożliwia spojrzenie na interpersonalne i intrapersonalne parametry studenta, które w efekcie pomogą zauważyć i zdiagnozować mechanizmy sterujące procesem edukacyjnym, w szczególności mechanizmy destabilizujące lub/i blokujące tenże proces. Druga część artykułu zawiera skrótowy opis przebiegu i uzyskanych wyników projektu badawczego, którego celem była weryfikacja zaproponowanego modelu w kontekście grupy 21 studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, dziennych studiów licencjackich na specjalności filologia angielska. Trzecia część prezentowanej analizy obejmuje próbę praktycznej aplikacji zarówno rozważań teoretycznych, jak i obserwacji zawartych w relacji z przeprowadzonych badań.

Trychotomiczność przedstawianych rozważań znajduje wyraz również w kontekście zaproponowanego teoretycznego modelu. Model, który tworzą trzy psycholingwistyczne profile studenta filologii obcej polskiego uniwersytetu, obejmuje sylwetki studenta maksymalnego, studenta optymalnego i studenta minimalnego (the trichotomous 'maximal-optimal-minimal model' of the language learner). W tym miejscu należy zaznaczyć, iż przedstawione propozycje mają charakter hipotetyczny, wymagając dalszego, empirycznego potwierdzenia.

Ostatecznym celem, który organizuje niniejsze studium, jest wskazanie specyfiki, a w szczególności zagrożeń, jakie cechują proces edukacyjny studenta minimalnego (the minimal student). Problemy te okazują się być istotne, jako że minimalny profil kognitywny, emocjonalny i motywacyjny silnie oddziałuje nie tylko na relację student – student, ale również na relację student – nauczyciel akademicki, w rezultacie deformując triadę komunikacyjną student – nauczyciel akademicki – instytucja edukacyjna, co postaram się omówić w podsumowaniu.

2. Trychotomia: student maksymalny, student optymalny, student minimalny

Rozważania i propozycje z zakresu glottodydaktyki języków obcych w zasadzie koncentrują się na kwestiach związanych z edukacją studenta optymalnego. W rezultacie, po pierwsze, kryterium poprawności ekologicznej nie zostaje spełnione, ponieważ analizy specjalistyczne obejmują jedynie fragment ekosystemu edukacyjnego, w którym, obok typowych studentów, uczą się studenci o obniżonych wartościach jednego lub więcej parametrów psycholingwistycznych. Po drugie, wiele bolączek, z którymi zmagają się edukatorzy, nie znajduje rozwiązania metodycznego, ponieważ pre-dydaktyczna faza procesu edukacyjnego, obejmująca podbudowę naukową działań praktycznych nauczycieli, nie podejmuje dyskusji dotyczących edukacji studenta minimalnego.

W tym miejscu trzeba zauważyć, że tradycyjna glottodydaktyka wydaje się dostrzegać jedynie nieliczne defektywne procesy, współkształtujące w praktyce każdą sytuację edukacyjną, będąc zupełnie bezsilną w kwestii jakichkolwiek wskazówek praktycznych dotyczących uniknięcia blokad procesu edukacyjnego. Zaburzenie i/lub przerwanie procesu edukacyjnego to zjawiska coraz częstsze, również na poziomie edukacji wyższej, co odczuwają nauczyciele akademicy, najczęściej nie do końca świadomie i bez możliwości dotarcia do metodologicznej metawiedzy na ten temat. Paradygmat psycholingwistyczny, inkorporując nowatorskie założenia ekolingwistyczne, umożliwia dynamiczne, wielowymiarowe podejście do omawianych kwestii, a przede wszystkim oferuje niezbędne pole konceptualne – repertuar pojęć i określanych przez nie zjawisk – bez których takie studium nie byłoby możliwe. W tym sensie psycholingwistyka, wkraczając na teren badań glottodydaktycznych będących już w fazie postkomunikacyjnej (por. Pfeiffer 2001), po pierwsze, rozszerza perspektywę badawczą: kontekstualizuje i indywidualizuje wszystkie elementy ekosystemu eduka-

cyjnego, w tym sylwetki studenta i nauczyciela eksperta, i szereg mechanizmów, takich jak komunikacja intrapersonalna – dotycząca kwestii samowiedzy, kognitywnej reprezentacji wiedzy deklaratywnej/proceduralnej i emocjonalnej oraz sprawności strategicznej studenta w zakresie wymienionych typów wiedzy – i interpersonalna, dotycząca tzw. psychologii grupy. Po drugie, psycholingwistyka upomina się o studenta minimalnego, którego należy edukować, a nie ignorować, izolować lub negować.

Aby dokonać próby analizy problemów edukacji studenta minimalnego, niezbędne jest uściślenie i wyjaśnienie terminologii proponowanej w niniejszym artykule, a po raz pierwszy zaproponowanej w szerszym opracowaniu (por. Bogusławska-Tafelska 2006). Trychotomiczny model tworzy skala: student maksymalny – student optymalny – student minimalny. Każdy z wymienionych profili, ujętych w zaproponowanym modelu, został scharakteryzowany za pomocą trzech kategorii parametrów:

- kategorii parametrów poznawczych i lingwistycznych,
- kategorii parametrów psychologicznych i emocjonalnych,
- kategorii parametrów motywacyjnych.

Nakreślona sylwetka studenta maksymalnego stanowi wypadkową maksymalnych lub prawie maksymalnych wartości parametrów. Innymi słowy, student maksymalny w omawianym modelu to idealny odbiorca-nadawca, teoretyczna matryca. Student maksymalny charakteryzuje się idealnie funkcjonującymi mechanizmami kognitywno-emocjonalno-motywacyjnymi oraz maksymalną samoświadomością. Obniżona wartość któregokolwiek z parametrów tej matrycy daje w efekcie profil studenta optymalnego; student optymalny to student polskiego uniwersytetu, który jest, w założeniach twórców programów edukacyjnych, typowym odbiorcą tychże programów. Student optymalny posiada możliwości, by zrealizować w pełni swój potencjał kognitywno-emocjonalno-motywacyjny, pod warunkiem, że podejmie trud edukacyjny oraz że zostanie wsparty i pokierowany przez nauczyciela akademickiego, odgrywającego rolę eksperta i partnera w procesie edukacyjnym.

Profil studenta minimalnego dopełnia trychotomicznego modelu. Student minimalny charakteryzuje się granicznym (borderline) – w sensie dolnej granicy – lub defektywnym profilem psycholingwistycznym. Oznacza to, iż jeden lub więcej parametrów psycholingwistycznych w profilu studenta minimalnego wykazuje wartości poniżej normy wyznaczającej cechy prawidłowego rozwoju ontogenetycznego. Co istotne, by rozumiany całościowo profil psycholingwistyczny studenta wpisał się w zaproponowany przedział minimalności, wystarczy, by jedna z cech lub jeden z mechanizmów kognitywnych nie działał prawidłowo; zaburzenie jednej funkcji aparatu kognitywnego, np. samoświadomości w zakresie własnych odczuć/przeżyć emocjonalnych, pociąga za sobą zaburzenia innych funkcji, np. mechanizmów warunkujących kreatywność, co w efekcie utrudnia lub wręcz czyni niemożliwym sukces edukacyjny.

Trzy sylwetki tworzące model są komplementarne względem siebie, co więcej, wspólnie tworzą kontinuum, a granice między nimi są płynne. Cechy charakteryzujące ideał i sylwetkę o parametrach minimalnych zestawia poniższa tabela.

Tabela 1

Psycholingwistyczne cechy studenta maksymalnego i studenta minimalnego

Typ parametrów Analizowana jakość	Parametry kognitywne/lingwistyczne profilu maksymalnego	Parametry psychologiczne/ emocjonalne profilu maksymalnego	Parametry motywacyjne profilu maksymalnego	Parametry profilu minimalnego
I. Umysł jako zbiór	1. Naturalny organ o cechach fizycznych	1. Kognitywna mapa emocji	1. Dychotomia, którą tworzą: motywacja instrumentalna i motywacja integracyjna	1. System kognitywny o ograniczonym potencjale rozwojowym
	2. Teoretyczny, transformacyjno-generatywny system o strukturze modułowej	2. System wartości i przekonań posiadający cechy układu wirtualnego	2. Dychotomia, którą tworzą: motywacja negatywna i motywacja pozytywna	2. Co najmniej jeden z podsystemów jest dysfunkcyjny
	3. Kognitywna sieć jako zbiór wiedzy deklaratywnej i proceduralnej	3. System kontrolujący kognitywną reprezentację emocji ujętą w trzech kodach: wizualnym, werbalnym i abstrakcyjnym	3. Poczucie szczęścia jako protomotyw	
	4. System interpretacji kognitywnej	4. Lokalizacja pamięci emocjonalnej		
	5. Mentalna mapa świata			
	6. Umysł jako komputer			
	7. System zbudowany z konceptów, skryptów, schematów i ram, które, aktywizowane, formują świadomość			
	8. Centrum pamięci deklaratywnej/kognitywnej			
II. Umysł jako procesor	1. Repertuar procesów kognitywnych obejmujący: procesy formowania się konceptów, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów, odbiór i przekaz informacji, procesowanie „z góry w dół” i „z dołu do góry”, zachowania strategiczne i inne	1. Procesy pamięci emocjonalnej	1. Przeorganizowanie reprezentacji emocji, możliwe dzięki pomocy mechanizmów motywacyjnych	

	2. System wykazujący potencjał permanentnego rozwoju/wzrostu	2. Prawidłowo funkcjonujący system kognitywnej reprezentacji emocji, warunkujący kreatywność poznawczą	2. Motywacja jako czynnik napędzający procesy emocjonalnego i kognitywnego przeuczania	2. Zamrożenie epistemiczne determinujące procesy poznawcze
	3. Nieprzerwana dynamika kognitywnej reprezentacji	3. Wербalizacja, wizualizacja, semantyzacja i procesy komplementarne	3. Motywacja jako proces	3. Niski poziom empatii; egocentryzm
	4. Wirtualna natura procesów i wzorców kognitywnych		4. Motywacja jako proces zorientowany na cel	4. Niski poziom poczucia odpowiedzialności za samego siebie
	5. Samoregulujący i samosterujący sobą system			
	6. Dwie naprzemienne fazy w procesowaniu kognitywnym: zamrożenie i rozmrożenie epistemiczne			
	7. Dynamika kooperacji psychosomatycznej; umysł jako nawigator funkcji organizmu			
III. Charakterystyka układu nerwowego	1. Stabilne funkcje układu nerwowego, utrzymujące się w granicach normy	1. Stabilne funkcje układu nerwowego, utrzymujące się w granicach normy	1. Stabilne funkcje układu nerwowego, utrzymujące się w granicach normy	1. Graniczne lub dysfunkcyjne cechy układu nerwowego
	2. Dynamizm neurobiologiczny, którego efektem jest permanentna możliwość produkcji i plastyczności neuronalnej	2. Kontrola emocjonalna możliwa jedynie dzięki wysokim nakładom energetycznym		
IV. Samoświadomość	1. Możliwość samoregulacji i terapii na samym sobie	1. Genetyczne i rozwojowe korelaty kompetencji emocjonalnej	1. Świadomy wysiłek na rzecz wzmocnienia pozytywnej, integracyjnej motywacji	1. Niska lub defektywna samoświadomość w kwestii własnego potencjału i zachowań emocjonalnych
		2. Techniki służące rozładowaniu uniesienia emocjonalnego		

		3. Mechanizmy emocjonalne ułatwiające działania zorientowane na cel		
		4. Dwukierunkowość relacji pomiędzy doświadczanymi emocjami a emocjami zakodowanymi w reprezentacji kognitywnej		
V. Postawa ekspercka	1. Potencjał i wola do przeuczania wzorców kognitywnych	1. Potencjał i wola do przeuczania wzorców kognitywnych	1. Motywacja integracyjna	1. Trudności w uczeniu się
	2. Wysoka samoświadomość	2. Kompetencja emocjonalna	2. Postrzeganie procesu uczenia się jako strategii życia	2. Niska kompetencja w zakresie samokontroli
	3. Biegłość w kwestii zachowań strategicznych	3. Sprawna, efektywna komunikacja z samym sobą	3. Pozytywna motywacja dominująca nad motywacją negatywną	3. Przewaga procesów odtwórczych nad twórczymi
	4. Rozległa, szczegółowa wiedza specjalistyczna	4. Sprawna, efektywna komunikacja interpersonalna		4. Defektywna samoświadomość
	5. Kreatywność	5. Samoregulacja emocjonalna		5. Defektywne mechanizmy socjalizacyjne
	6. Kreatywność			

3. Empiryczne dane konkretyzujące profil minimalny

Projekt badawczy, przeprowadzony na grupie 21 studentów pierwszego roku filologii angielskiej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, miał na celu sprecyzowanie sylwetek psycholingwistycznych studentów olsztyńskiej anglistyki i ulokowanie tychże w obrębie trychotomicznego modelu maksymalno-optymalno-minimalnego. Seria badań w ekosystemie olsztyńskiej anglistyki stworzyła okazję do wnikliwego spojrzenia na trzeci z profili, ponieważ badani studenci w zasadzie zrealizowali profil studenta minimalnego.

3.1. Kognitywno-emocjonalno-motywacyjne deficyty zaobserwowane w grupie badanej

W toku badań zauważyłam trzy kategorie problemów, które, współwystępując i nakładając się, w efekcie poważnie zaburzyły proces edukacyjny. Doprowadziły nawet do chwilowej jego blokady, która nastąpiła w trakcie realizowanego podczas regularnych zajęć projektu badawczego. Wspomniane trzy kategorie problemów to:

- problemy kognitywno-jezykowe, dotyczące wyjściowej, niskiej kompetencji badanych studentów w zakresie znajomości języka obcego i wiedzy metajęzykowej;
- problemy motywacyjne; w fazie początkowej to negatywna motywacja instrumentalna, która po krótkim czasie ulega deformacji, przekształcając się w motywację defektywną;
- problemy emocjonalne, dotyczące symptomów aleksytymicznych, a w konsekwencji wywołujące negatywne stany emocjonalne w obrębie tzw. umysłu grupy (group mind).

Szczegółowa relacja, zawierająca charakterystykę przyjętych metod badawczych i przebieg badań, zamieszczona jest w szerszym opracowaniu, w niniejszym szkicu natomiast skrótowo przedstawiam jedynie otrzymane wyniki (por. Bogusławska-Tafelska 2006).

W poszukiwaniu przyczyn minimalności psycholingwistycznej wśród studentów należy wyraźnie rozgraniczyć kwestię błędów i pomyłek pojawiających się podczas nabywania nowej wiedzy i umiejętności, będących nierozzerwalnym elementem każdego procesu uczenia się, oraz kwestię chaosu kognitywno-motywacyjno-emocjonalnego, w konsekwencji prowadzącego do skryzalizowania się mechanizmów o charakterze defektywnym lub blokującym proces edukacyjny. Obserwacje dokonane przeze mnie w toku realizacji projektu badawczego wskazują na ów chaos kognitywny jako na jedną z przyczyn minimalności badanych studentów.

Teoria uczenia się opiera się na fundamentalnym założeniu, iż proces uczenia się wzmacniany jest przez porażki (por. Bower 1994: 303–305). Gdy efekty działań nie korespondują z wyobrażeniem i oczekiwaniami osoby podejmującej wysiłek, następuje pobudzenie emocjonalne, które ma za zadanie skupić uwagę owej osoby na przyczynach niepowodzenia. Może się również zdarzyć, że podjęte działania zostaną przerwane z powodu zmian w kontekstualizującej je rzeczywistości. Wówczas wzbudzone emocje, dostarczając niezbędnej dodatkowej energii, umożliwią przekierowanie uwagi na owe przededefiniowane zmienne zewnętrzne, co umożliwi wnikliwą analizę nowej sytuacji. W efekcie początkowa energia poznawcza, nakierowana na wykonanie zadania, spożytkowana zostanie w procesie analizy nowej rzeczywistości i dostosowania procedur mentalnych i behawioralnych do nowego kontekstu. Po wnikliwej weryfikacji zaistniałej blokady w procesie rozwiązywania problemu, szczególnym przypadkiem którego jest przecież proces uczenia się, system kognitywny zachowuje ślad (trace) owej przeszkody w swoim zbiorze wiedzy proceduralnej i deklaratywnej. W ten sposób mentalna reprezentacja (the mental representation) poszerzy się o nowe dane, a system nie ulegnie zablokowaniu, napotykać tę samą przyczynę kolejny raz w przyszłości. W ten sposób system kognitywny uczy się radzenia sobie z danym

problemem (por. Bowler 1994; Mandler 1984). W skrócie, umiejętność sprawnego rozwiązywania problemów, czyli korygowania błędów, leży u podstaw sukcesu adaptacyjnego i osobniczego rozwoju; tak rozumiana adaptacja to rezultat współgrania motywacji do działania/do podjęcia wysiłku, zachowań emocjonalnych w sytuacji blokad, oraz umiejętności/kompetencji poznawczych niezbędnych do ewentualnego „spontaniznego” skorygowania podjętych działań. Co ważne, obok owego kognitywnego wzorca wydarzeń należy spojrzeć na scenariusz zmian fizjologicznych w organizmie, umożliwiających przyswajanie sobie nowej wiedzy. Tu również pobudzone emocje mają ważne zadanie do wykonania, a mianowicie biochemiczne zmiany wywołane hormonami stresu (wynik pobudzenia emocjonalnego) wzmacniają mechanizmy kodowania nowych zebranych właśnie informacji w umyśle uczącego się.

Podsumowując, błędy, blokady i pobudzenie emocjonalne (stres) stanowią niezbędne elementy organizujące proces uczenia się w zdrowym, prawidłowo funkcjonującym organizmie – w terminologii przyjętej w niniejszym artykule: w przypadku studenta maksymalnego i optymalnego. Tak więc wydaje się, że to nie pierwsza kategoria problemów wymienionych w kontekście studenta minimalnego przesądza o owej minimalności, tzn. to nie niska kompetencja wyjściowa (studentów z grupy badanej) w zakresie wiedzy językowej i metajęzykowej, nie natłok trudnych zadań edukacyjnych zdeterminował ostatecznie zachowania studentów. Mechanizmy emocjonalne i systemy kognitywne człowieka, w obliczu złożonego, nietypowego i trudnego zadania, pomimo swoich ograniczeń i serii błędnych/nieproduktywnych ruchów częstych w przypadku rozwiązywania kompleksowych zadań, wciąż dysponują niezbędnym potencjałem mentalnym i energetycznym, by ostatecznie przeorientować scenariusz działań ku optymalnym rozwiązaniom.

Należy pamiętać, że układy kognitywno-motywacyjno-emocjonalne zdrowego organizmu wyposażone są w mechanizmy samoregulacyjne. W procesie rozwiązywania szczególnie złożonych problemów organizm potrzebuje wydłużonego czasu, by zebrać i przetworzyć niezbędne dane. Przeszkody na drodze do efektywnego rozwiązania mogą pojawić się wówczas, gdy system otrzyma i podchwyci niesprawdzoną informację z zewnątrz, oferującą iluzję łatwego i szybkiego sukcesu; jako że organizm nie porusza się w próżni, a nieustannie poddawany jest wpływowi czynników zewnętrznych (external stimulation), o takie złudzenie nie jest trudno. Wówczas system kognitywny może zaniechać kontynuowania dalszych kompleksowych, energochłonnych i czasochłonnych programów na rzecz łatwych rozwiązań, zasugerowanych z zewnątrz. Tak prawdopodobnie przebiegał scenariusz wydarzeń kognitywno-motywacyjno-emocjonalnych w przypadku badanych studentów. Wydaje się, że wpływ psychologii grupy, swoista „zaraźliwość emocjonalna”, ostatecznie zainicjowała szereg powiązanych ze sobą defektywnych mechanizmów, które są skrótowo omówione w niniejszym artykule.

Reasumując, w ramach trzech wymienionych kategorii deficytów zaburzających proces edukacyjny w grupie poddanej obserwacji, to trzecia kategoria problemów, tzn. problemy emocjonalne, wydaje się stanowić główną przyczynę pogłębiających się negatywnych zjawisk intrapersonalnych i interpersonalnych wśród badanych studentów. Ogólnie rzecz ujmując, aleksytymia (alexithymia) stanowi dysfunkcję poznawczą o charakterze rozwojowym lub neurologicznym. Deficyt ten dotyczy procesowania emocjo-

nalnego; potocznie określa się go jako „analfabetyzm emocjonalny”. Z perspektywy rozwojowej, symptomy aleksytymii wywołane są zaburzeniami w diadzie komunikacyjnej rodzic/opiekun – dziecko lub w diadzie komunikacyjnej środowisko zewnętrzne – dziecko. Brak prawidłowych „danych wejściowych”, tzn. pierwszych wzorców zachowań i wiedzy o świecie, dziedziczonych niejako po rodzicach i obserwowanych w prawidłowo funkcjonującym środowisku zewnętrznym, przyczynia się do niedorozwoju umysłu emocjonalnego dziecka i najczęściej rzutuje na jego całe późniejsze, dorosłe życie. Natomiast w kontekście parametrów neurobiologicznych polscy badacze omawianych zjawisk, Maruszewski i Ścigała, wskazują na brak sprawnej kooperacji/mediacji między-półkulowej jako na przyczynę występowania symptomów aleksytymii.

Jak zauważają Maruszewski i Ścigała (1998), osoby z symptomami aleksytymicznymi charakteryzują zaburzenia w kodowaniu i rekodowaniu informacji tworzących mentalną mapę świata. Co istotne, zaburzone rekodowanie dotyczy nie tylko danych emocjonalnych, ale również wiedzy deklaratywnej i proceduralnej. Innymi słowy, będąc deficytem umysłu emocjonalnego człowieka, aleksytymia utrudnia elastyczność poznawczą jako taką i w tym sensie skazuje studenta minimalnego, znajdującego się na etapie konfrontacji z niestandardowym, wymagającym elastyczności kognitywnej zadaniem, na pogłębiający się chaos kognitywno-emocjonalno-motywacyjny.

Studenci wpisujący się w profil minimalny, mając problemy w zakresie języka obcego, po pierwsze, nie potrafią sprawnie nadrobić zaległości w ramach oferowanych kursów; po drugie, narastające trudności pogłębiają u nich chaos psychosomatyczny, którego nie są w stanie opanować, nie rozumiejąc jego istoty; po trzecie, pojawia się defektywny rodzaj motywacji instrumentalnej, będący swoistym mechanizmem homeostatycznym. Równolegle zaobserwowano cały szereg towarzyszących, w ostatecznym rozrachunku defektywnych, mechanizmów obronnych, takich jak np. zewnętrzna atrybucja, w wyniku której umacnia się negatywny stosunek studenta zarówno do nauczyciela akademickiego, jak i do instytucji edukacyjnej. Co ciekawe, szukanie „winnego” własnych niepowodzeń i problemów w świecie zewnętrznym, poza sobą (atrybucja zewnętrzna), co zaobserwowano w grupie badanych, charakteryzuje ludzi cierpiących na aleksytymię w różnych stopniach nasilenia tego syndromu.

3.2. Psychologia grupy

Poszukując psycholingwistycznego umotywowania faktu, iż obserwowani studenci anglistyki olsztyńskiej zrealizowali profil minimalny, stanowiąc przeciwieństwo homogeniczną, a ekologicznie różnorodną grupę dwudziestokilkulatków, należy rozważyć szereg zjawisk socjopsychologicznych określanych jako „umysł grupy” (group mind) lub „psychologia grupy” (group psychology). Badacze procesów składających się na ową psychikę zbiorowości podkreślają, iż do powstania tego socjopsychologicznego układu niezbędne są poniższe warunki:

- jednostki, grupując się, tworzą „zbiorowość psychologiczną”;
- powstała grupa instynktownie podporządkowuje się charyzmatycznemu przywódcy lub grupie przewodzącej;

– niezbędnym spoiwem podczas konstituowania się owej zbiorowości psychologicznej jest wspólny cel, ku któremu bądź przeciwko któremu kierowane będą działania grupy;

– w grupie jednostka przechodzi swoistą zmianę psychologiczną, w wyniku której zbiór indywidualnie reagujących osób zaczyna funkcjonować jako jednolity organizm, przemawiając jednym głosem i opowiadając się za identycznymi wartościami;

– w zbiorowości zanikają osiągnięcia i postawy jednostki;

– liczebność grupy stwarza poczucie siły, władzy i zarazem bezkarności, pozwalające folgować instyktom; w masie człowiek staje się egzaltowany, popędliwy, gwałtowny i nieprzewidywalny;

– w grupie jednostka jest w sytuacji pozwalającej jej odrzucić wyparcie nieświadomych popędów;

– zjawiskiem współtworzącym „spoiwo” grupy jest zaraźliwość emocjonalna, w wyniku której jednostka bez trudu porzuca własne cele dla interesu wspólnego (por. LeBon u Freuda 2000: 191–206).

Otrzymane w toku serii badań wyniki wskazują, iż jedynie część badanych studentów wykazywała pewne deficyty kognitywno-emocjonalno-motywacyjne wymienione powyżej. Niestety, w wyniku silnych oddziaływań interpersonalnych, a także w obliczu narastającego napięcia i zmęczenia związanego z pracowitymi i trudnymi studiami, niejednolita pierwotnie grupa utworzyła jeden front, jednym głosem manifestując swoją postawę wobec procesu edukacyjnego i jego aspektów. Zaobserwowane w grupie badanych studentów wartości minimalne profilu dotyczą prawdopodobnie jedynie pewnej części studentów; jednak w perspektywie psychologii grupy sylwetka minimalna stała się wyznaczającym standardy zachowań i reakcji profilem.

Poszukując przyczyn wyżej omawianych deficytów, które tak silnie zmanifestowały swe istnienie, że ulokowały całą grupę badanych studentów w profilu minimalnym, wydaje się niezbędnym rozważenie czynników geopolitycznych i czynnika pochodzenia studentów jako możliwych przyczyn przynajmniej niektórych parametrów minimalnych (jakkolwiek taka hipoteza nie jest „poprawna politycznie”). Dzisiaj wciąż pomija się fakt, jak istotny dla prawidłowego i optymalnego rozwoju ontogenetycznego człowieka jest wzrost i dojrzewanie w prawidłowo funkcjonującej rodzinie i społeczności. Wydaje się, że zarówno wykształcenie rodziców, jak i stałe miejsce zamieszkania są czynnikami najistotniejszymi w kontekście socjopsychologicznych predyspozycji grupy studentów. Tylko 27% rodziców badanych studentów posiada wyższe wykształcenie, natomiast 19,5% rodziców nie posiada świadectwa ukończenia szkoły średniej. Powyżej 50% studentów zadeklarowało, że pochodzi z terenów wiejskich i miejscowości poniżej 50 tys. mieszkańców. Idealnie, o prawidłowym rozwoju młodego organizmu nie powinien decydować fakt wzrastania poza większymi aglomeracjami miejskimi. Podobnie duży sprzeciw budzi rozpatrywanie braku wykształcenia rodziców/opiekunów jako przyczyny zaburzonego rozwoju socjologicznego, psychologicznego i poznawczego dziecka. Niestety, sprzeciw ten należałoby zweryfikować w kontekście wsi/małego miasta północno-wschodniej Polski, gdzie powszechne zniechęcenie, a nierzadko całkowity marazm wzmocniony brakiem pracy i środków do

życia przekłada się, bo przekładać się musi, na opartą na negacji wszelkich wysiłków, w tym wysiłków edukacyjnych, postawę i filozofię życiową. Taka filozofia poparta przykładami z najbliższego otoczenia, zaszczerpiona w następnym pokoleniu, pozostawia trwały ślad w skrypcie życiowym (script) przedstawiciela tego dojrzewającego, następnego pokolenia (por. Berne 1999). Sukces finansowy, postawa roszczeniowa czy brak wiary w sens edukacji (w tym samoedukacji), a obok tych czynników również kwestie biologiczne i materialne związane z niedożywieniem czy brakiem materiałów dydaktycznych, to „pakiet startowy”, z jakim wielu młodych ludzi rozpoczyna edukację uniwersytecką. W przyszłości możliwa jest niewątpliwie stopniowa przebudowa i weryfikacja pierwotnych mechanizmów motywacyjno-myślowych. Młody człowiek nie jest skazany na poruszanie się jedynie w przedziale minimalności w rozumieniu zaproponowanym w niniejszym studium. Należy jednak przypuszczać, że:

- praca nad przebudową własnego systemu kognitywnego i przeuczeniem zakodowanych wzorców jest zadaniem, którego zasięg czasowy przekracza okres pięcioletnich studiów magisterskich; to zadanie, które rozpatrywać można jako „strategię życia”;

- próba wyjścia poza wartości minimalne musi stanowić świadomie podjęty wysiłek, oparty na samoświadomości i założeniu, iż samoedukacja także stanowi strategię życia; a w tym kontekście edukacja stanie się wartością nadrzędną, bo warunkującą przetrwanie, a w dalszej perspektywie sukces życiowy.

4. Profil minimalny a diada komunikacyjna student – nauczyciel akademicki

Relacja student – nauczyciel akademicki stanowi jedną z najistotniejszych relacji w procesie dydaktycznym; jednak wbrew tradycyjnemu pogładowi owa diada komunikacyjna nie przesadza o efekcie edukacyjnym, oparta jest bowiem na kilku głównych założeniach: na autonomii i aktywnej roli studenta w procesie dydaktycznym, na autodydaktycznej formie edukacji jako na jedynej funkcjonalnie efektywnej metodzie dydaktycznej oraz na asystującej, zdecydowanej drugorzędnej roli nauczyciela akademickiego w procesie edukacyjnym – jako źródła pomocy eksperckiej. W praktyce dydaktycznej, niestety, nauczyciele akademicy zmagają się z coraz częstszymi zawirowaniami w obrębie omawianej relacji student – nauczyciel akademicki. Zaproponowany model sylwetek: maksymalnej, optymalnej i minimalnej studenta pozwala wnikać w psycholingwistyczne przyczyny tych zaburzeń, co ważniejsze, diagnoza pozwala na formułowanie praktycznych wskazówek metodologicznych i metodycznych. Poniżej przedstawiona zostanie skrótowa analiza przyczyn i efektów dysfunkcji w diadzie student – nauczyciel akademicki.

Edukacja studenta maksymalnego w zasadzie przebiega poza omawianą diadą. Maksymalne lub prawie maksymalne parametry kognitywne, emocjonalne i motywacyjne idealnego uczącego się pozwalają na całkowicie autonomiczny proces samoedukacji i samoregulacji.

Student optymalny w procesie edukacyjnym potrzebuje asystującego partnera – eksperta, który chętnie wskaże najlepsze źródła wiedzy specjalistycznej, zweryfikuje przyjęte przez studenta procedury, zlokalizuje błędy i usterki czy przedyskutuje kwestie sporne. Student optymalny, którego cechy kognitywne, emocjonalne i motywacyjne mieszczą się w tzw. przedziale normalności, w obrębie normy, osiągnie sukces edukacyjny w oparciu o funkcjonującą prawidłowo diadę student – nauczyciel akademicki.

Problemy dydaktyczne pojawiają się wówczas, gdy nieświadomy sytuacji nauczyciel akademicki będzie próbował zbudować ową diadę komunikacyjną ze studentem minimalnym, w oparciu o założenia, które zwykle przyjmuje, prowadząc studenta optymalnego. Jeżeli oferta edukacyjna i sam nauczyciel akademicki kierują się ku studentowi optymalnemu, studenta o takim profilu psycholingwistycznym oczekując, niespodziewany brak synchronii w potrzebach, oczekiwaniach i zachowaniu obu stron omawianej relacji przynosi brak porozumienia, blokady procesu edukacyjnego lub całkowite przerwianie tegoż, co zaobserwowano w trakcie przeprowadzonych na potrzeby niniejszych analiz badań (por. Bogusławska-Tafelska, w druku). Dysfunkcje diady komunikacyjnej student minimalny – nauczyciel akademicki scharakteryzować zatem można za pomocą dwóch kategorii problemów: przyczyn dysfunkcji i efektów dysfunkcji. Do przyczyn zaburzonych relacji między nauczycielem a studentem minimalnym należą:

a. Profil kognitywno-emocjonalno-motywacyjny studenta, wykazujący minimalne wartości jednego lub kilku parametrów. Wówczas zarówno teoretyczne założenia metodologiczne, jak i praktyka metodyczna muszą być dostosowane do potrzeb takiego ucznia. W praktyce, współczesne osiągnięcia dziedziny określanej jako pedagogika specjalna, jak również najświeższe dokonania psycholingwistów, mogą stanowić źródło pomocnych wskazówek i danych, dzięki którym nauczyciel akademicki będzie, na specjalnych zasadach, w specyficznym kontekście, budował swoją relację ze studentem minimalnym. W tym miejscu należy jeszcze raz zaznaczyć, iż typowe, wypracowane na potrzeby studenta optymalnego procedury dydaktyczne nie zadziałają efektywnie w przypadku studenta minimalnego.

b. Procesy interpersonalne kształtujące psychologię grupy. Niekorzystne oddziaływania wewnątrz grupy, w której profil minimalny jest silnie reprezentowany, destabilizują proces edukacyjny, aktywizując zjawiska aleksytymiczności, motywacji defektywnej, dysonansu poznawczego, zewnętrznej atrybucji i ogólnie rozumianych negatywnych stanów emocjonalnych, skierowanych przeciwko nauczycielowi akademickiemu, instytucji edukacyjnej lub/i ofercie edukacyjnej.

c. Brak świadomości psycholingwistycznej nauczyciela akademickiego w zakresie omawianych zjawisk. Należy zauważyć, iż wielowymiarowość i dynamika intra- i interpersonalnych aspektów edukacji studenta minimalnego stwarzają szansę na osiągnięcie porozumienia w relacji student minimalny – nauczyciel akademicki jedynie wówczas, gdy świadomy wysiłek studenta ku wyjściu poza cechy minimalne spotka się ze zrozumieniem i profesjonalnym wsparciem drugiego uczestnika relacji.

d. Brak właściwego pojmowania autonomii studenta w procesie edukacyjnym. Anachroniczne już dzisiaj podejście podkreślające odpowiedzialność nauczyciela akademickiego za sukces edukacyjny studenta wciąż jeszcze determinuje myślenie

i sposób samookreślenia się w relacji ze studentem wielu akademików. Często nieświadomie, czując się w pełni odpowiedzialnymi za końcowy efekt edukacji swoich studentów, nauczyciele akademicki, w relacji ze studentem minimalnym, wpadają niejako w spiralę defektywnych mechanizmów intrapersonalnych (dotyczących ich własnej harmonii kognitywno-emocjonalno-motywacyjnej) i interpersonalnych, związanych z brakiem komunikacji i brakiem sukcesu edukacyjnego studenta minimalnego; rodzi się silna atrybucja wewnętrzna nauczyciela akademickiego.

Do skutków zaburzeń w obrębie omawianej dwubiegunowej relacji należą:

a. Frustracja i negatywne emocje rodzące się w nauczycielu akademickim. Negatywne stany emocjonalne nauczyciela akademickiego stanowią bardzo niekorzystny czynnik destabilizujący diadę student – nauczyciel akademicki. Negatywne emocje, których coraz częściej doświadczają, zazwyczaj nieświadomie, nauczyciele akademicki, mają swoje źródło w braku zrozumienia sytuacji i zagubieniu nauczyciela akademickiego, przed którym stoi zadanie wsparcia edukacji studenta minimalnego. Edukacja oparta na swoistej walce emocjonalnej, a nie na wiedzy, stanowi jedno z najpoważniejszych zagrożeń polskiej edukacji wyższej (S. Puppel, komunikacja osobista).

b. Deformacja psycholingwistycznego profilu nauczyciela akademickiego, zmierzająca ku wartościom minimalnym. Poważną konsekwencją wyżej zasygnalizowanych dysfunkcji w obrębie diady komunikacyjnej student minimalny – nauczyciel akademicki coraz częściej jest rodząca się minimalność w obrębie pewnych cech profilu nauczyciela akademickiego, który, nie rozumiejąc zjawisk psycholingwistycznych, wikła się coraz bardziej w nieunikniony konflikt zarówno ze studentem minimalnym, jak i z samym sobą. Efektem braku świadomości sytuacji w kontekście nauczyciela akademickiego coraz częściej są: negatywne emocje, w tym pewne symptomy aleksytymii; defektywny rodzaj kierującej nim motywacji – mówić tu należy oczywiście o innym mechanizmie niż w przypadku studenta minimalnego (patrz punkt 3.1.); nieefektywna metodyka, na której nauczyciel akademicki próbuje oprzeć sukces edukacyjny; wreszcie wewnętrzna atrybucja, związana z poczuciem odpowiedzialności za efekt edukacyjny studenta minimalnego.

5. Mechanizmy destabilizujące triadę komunikacyjną student – nauczyciel akademicki – instytucja edukacyjna

Najpoważniejszą konsekwencją wyżej przedstawionych problemów edukacji studenta minimalnego jest coraz częstsza deformacja triady komunikacyjnej student – nauczyciel akademicki – instytucja edukacyjna. Nieprawidłowo funkcjonująca relacja student minimalny – nauczyciel akademicki, deformacja niektórych cech profilu nauczyciela ku wartościom minimalnym oraz edukacja oparta na chaosie emocjonalnym w relacji student – nauczyciel akademicki i w ekosystemie grupy niosą przedstawione poniżej konsekwencje.

5.1. Opozycja student – instytucja edukacyjna

Na istnienie opozycji student – instytucja edukacyjna wskazują choćby dokonywane przez psycholingwistów i lingwistów kognitywnych analizy ram mentalnych studentów, którzy w rozmowach o swojej edukacji akademickiej wprowadzają kategorię walki z czymś, o coś, walki o przetrwanie (typowe zachęty przed testem czy egzaminem brzmią „walcz”, „nie poddawaj się”, „wygrasz”, „dasz radę”). W miejsce współpracy i integracji rodzi się konfrontacja i walka oparta na emocjach i władzy. Negocjowanie i zgłębianie wiedzy staje się zadaniem marginalnym.

5.2. Minimalna oferta edukacyjna

Oferta edukacyjna uczelni wyższych coraz częściej stanowi temat dyskusji i analiz akademików, głoszących potrzebę reform w kwestiach celów, założeń i wymagań edukacyjnych na kierunkach, na których pracują. Brak świadomości dotyczącej zasygnalizowanych tu w skrócie kwestii psycholingwistyki studenta minimalnego i wiedzy dotyczącej efektywnej metodyki w pracy z takim studentem pogłębiają poczucie zagubienia, bezsilności i frustracji akademików, skonfrontowanych z trudną sytuacją edukacyjną. Jeżeli diada komunikacyjna student – nauczyciel akademicki nie funkcjonuje prawidłowo, jeżeli proponowana metodologia i metodyka nie przynoszą choćby dostatecznych efektów w edukacji studentów, jeżeli proces edukacyjny destabilizują bądź przerywają nawarstwiający się negatywne emocje – to coraz popularniejszym lekarstwem, jakie aplikuje nauczyciel akademicki, jest weryfikacja zadań edukacyjnych, które postawił przed studentami. Jednym słowem, by uleczyć sytuację, akademicy coraz częściej w swojej ofercie proponują to, co student minimalny jest w stanie zinternalizować. Zaproponowany w pierwszej części niniejszego studium zarys profilu kognitywno-emocjonalno-motywacyjnego studenta minimalnego nie obiecuje w tej kwestii zbyt wiele. Minimalna oferta edukacyjna stworzona pod kątem studenta minimalnego pomija potrzeby, oczekiwania i możliwości studentów optymalnych, którzy pierwotnie stanowili jej cel, a którzy wciąż stanowiąc będą pewną część ekosystemu każdej grupy.

6. Wnioski

Zaprezentowane studium stanowi próbę zdiagnozowania deformacji procesu edukacyjnego studenta minimalnego. Na potrzeby owej diagnozy zaproponowano trychotomiczny model psycholingwistyczny, odzwierciedlający wieloaspektowość i dynamikę profilu studenta polskiego uniwersytetu. Punktem odniesienia stały się wyniki projektu badawczego przeprowadzonego w grupie studentów pierwszego roku anglistyki olsztyńskiej. Podsumowując zasygnalizowane mechanizmy psycholingwistyczne, należy podkreślić dwie kwestie. Po pierwsze, dysfunkcyjny minimalny profil psycholingwistyczny nie reaguje prawidłowo na dostosowaną do studenta typowego/optimalnego

ofertę edukacyjną. Wydaje się, że student minimalny jest w stanie osiągnąć jedynie sukces minimalny. W pracy nad wyjściem poza swoje minimalne parametry taki student potrzebuje: odpowiednio długiego czasu na nadrobienie braków w wiedzy językowej i metajęzykowej; zintensyfikowanej praktyki w radzeniu sobie z nowymi, wymagającymi podejścia twórczego zadaniami edukacyjnymi; poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego w obrębie ekosystemu grupy i uczelni; podniesienia świadomości psycholingwistycznej, w tym uświadomienia sobie roli motywacji i woli do pracy, by poprzez samoedukację wybiegającą poza pięcioletnie studia uniwersyteckie dążyć do pełni adaptacji i sukcesu życiowego. Podniesienie świadomości to bez wątpienia kwestia najważniejsza.

Po drugie, potrzeba dostrzeżenia i uwzględnienia studenta minimalnego w ekosystemie akademickim nie powinna wpłynąć na ostateczny kształt propozycji edukacyjnej uczelni czy jednostki uczelnianej. Jak dotąd, wszelkie próby propozycji minimalnego programu edukacyjnego – w glottodydaktyce propozycje takie dotyczyły rdzenia *lingua franca* (*lingua franca core*) – wywołały dobrze umotywowane protesty większości akademików zaniepokojonych, po pierwsze, ewentualnym minimalnym efektem edukacyjnym takich zredukowanych programów edukacyjnych; po drugie, wyrażających obawę, iż tego typu zmiany będą sprzeczne z ideą edukacji wyższej; wreszcie, upominających się o prawa do wysokich standardów edukacyjnych, których oczekuje student optymalny.

Bibliografia

- Bogusławska-Tafelska M. (2006). *Self-education as a strategy of life. The psycholinguistic profile of the Polish student of English*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Berne E. (1999). *Dzień dobry... i co dalej?* Poznań, Rebis.
- Bower G. H. (1994). *Some relations between emotions and memory*. W: *The nature of emotion*. Red. P. Ekman i R. J. Davidson. New York, Oxford, Oxford University Press, s. 303–305.
- Dykciak W. (red.) (2001). *Pedagogika specjalna*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ekman P., Davidson R. J. (red.) (1994). *The nature of emotion*. New York, Oxford, Oxford University Press.
- Freud S. (2000). *Poza zasadą przyjemności*. Warszawa, PWN.
- Mandler G. (1984). *Mind and body*. New York, WW Norton and Company.
- Maruszewski T., Ścigała E. (1998). *Emocje – aleksytymia – poznanie*. Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Pfeiffer W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań, Wagros.
- Puppel S. (1996). *A concise guide to psycholinguistics*. Poznań, Bene Nati.
- Puppel S. (2000). *Psycholingwistyka a nauczanie języków obcych: próba krótkiego podsumowania*. W: *Multis vocibus de lingua*. Red. S. Puppel, K. Dziubalska-Kolaczyk. Poznań, Motivex, s. 129–141.
- Puppel S., Dziubalska-Kolaczyk K. (red.) (2000). *Multis vocibus de lingua*. Poznań, Motivex.

Summary

The paper explores some aspects of the minimal student education. What attracts one's attention are: the dyad encompassing the academic teacher and the minimal student; and the triad encompassing the academic teacher, the minimal student and the educational institution. The hypothesis orchestrating this study, preliminary as it is, contains the assumption that the minimal learner profile disturbs both relations, bringing about the violation of the educational process. As a result, the methodological verification of the teaching procedures, as well as the psycholinguistic awareness raising process, have to be introduced if the minimal student education is to be continued.