

# Grażyna Kiliańska-Przybyło

---

## Uczeń słaby : studium przypadku

---

Nauczyciel i Szkoła 1 (6), 40-45

---

1999

Artykuł został zdigitalizowany i 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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Grażyna Kiliańska-Przybyło

## Uczeń słaby — studium przypadku

Na czym polega osiągnięcie sukcesów? Czy istnieje recepta lub niezawodny i najlepiej bezbolesny sposób na miłą, szybką i łatwą naukę języka obcego? A może trzeba mieć własne, niepowtarzalne metody, które okazują się bezużyteczne dla innych? Pytania tego typu stawia sobie uczący się języka obcego. Rzadko kiedy interesuje go ewentualna porażka. Rozpoczynając naukę, w ogóle zdaje się nie zastanawiać nad możliwością niepowodzenia. Refleksja przychodzi dopiero później, o ile w ogóle. Nawet jeśli uczący podejmuje się analizy własnych osiągnięć, zawsze robi to w kategoriach sukcesu i korzyści (co zmienić, aby było lepiej?). Częściej jednak następuje krytyka systemu, np. kursu, szkoły, nauczyciela, czyli oddalenie winy od siebie i niejednokrotnie rezygnacja z nauki języka obcego. Dlaczego? Odpowiedzi należy szukać w podejściu do ucznia słabego językowo. Jak traktowany jest więc uczeń słaby językowo? Jako niepowodzenie nauczyciela? Produkt uboczny procesu kształcenia? Ktoś obecny na lekcji tylko ciałem, a nie duchem? (pod warunkiem, jeśli uczeń taki siedzi spokojnie). Jako jednostka dezorganizująca pracę na lekcji, jeśli jest to uczeń nadpobudliwy? Wreszcie jaką rolę powinien uczeń słaby pełnić w klasie? Czy należy ignorować go? Poświęcać mu całą uwagę? Dostosować program i tempo nauki do niego?

Te pytania i wiele innych skłoniły mnie do zastanowienia się nad problemem ucznia słabego językowo. Po wstępnej analizie doszłam do wniosku, iż problem ten należy rozpatrywać w dwóch aspektach:

- 1) uczeń słaby jako osoba uczestnicząca w procesie kształcenia (tempo i stopień przyswajania wiedzy, stosunek do wiedzy, pozycja w klasie),
- 2) uczeń słaby jako osoba komunikująca się w języku obcym (strategie jakimi posługuje się uczeń w celu porozumiewania się).

Zanim przejdę do scharakteryzowania uczniów słabych, chciałabym pokrótce omówić rolę i wpływ klasy na jednostkę. Wybitny psycholog L. Festinger już w 1954 r. ogłosił teorię społecznych porównań, według której:

- ludzie przejawiają tendencję do oceny własnych i cudzych poglądów, uzdolnień i zachowań;
- porównania te przebiegają w obrębie osób zbliżonych pod względem określonych właściwości, np. wieku, wykształcenia, zawodu.

Klasa więc może, choć nie musi stać się dla jednostki grupą odniesienia. Nie musi, ponieważ uczeń, pomimo bycia fizycznym członkiem danej klasy, identyfikuje

się z inną grupą społeczną, np. kolegami z podwórka, członkami organizacji, np. harcerstwa, uczestnikami koła zainteresowań. Wówczas oni staną się grupą odniesienia danej jednostki, według której będzie on modelował swoje zachowanie. Jeśli zaś klasa staje się grupą odniesienia, może ona spełniać dwie funkcje: porównawczą i normatywną. W pierwszym wypadku, jednostka posługuje się skalą wartości i normami grupy, aby ocenić samego siebie, swoje zachowanie i działanie. W drugim przypadku, grupa wywiera wpływ na zachowanie się jednostki. W oparciu o funkcje normatywną mogą określić dwa typy ucznia słabego:

- uczeń słaby jako osoba odrzucona, izolowana, bojkotowana, bądź karana za nieprzebranie lub przekraczanie norm grupy. Jeśli niepowodzenia w nauce spowodowane są kalectwem lub upośledzeniem, uczeń słaby może stać się tzw. „kozłem ofiarowym”, wykorzystywanym przez grupę rówieśników dla swoich celów;
- uczeń słaby w nauce, lecz charakteryzujący się silną osobowością może sam stać się przywódcą grupy dyktującym warunki i ustalającym normy, zwykle na zasadzie negacji norm obowiązujących w szkole.

Klasa stanowi więc swoistą grupę społeczną, w której zachodzą różnego typu interakcje na płaszczyznach: uczeń – uczeń, uczeń – nauczyciel lub uczeń – dyrektor. Te z kolei spełniają funkcję informacyjną, dostarczając jednostce wiadomości o niej samej i jednocześnie zmieniając jej samoświadomość. Porównując się z innymi, próbując określić swoje miejsce w społeczności klasy, dana osoba może zmieniać wyobrażenie o sobie samej (swoje „ja idealne” lub „samoświadomość wewnętrzną”). Poniższa klasyfikacja będzie określać stosunek zachowania ucznia słabego (jego „ja realnego”) do wyobrażeń tegoż ucznia o sobie samym jako współuczestniku procesu kształcenia (jego „ja idealne”). Wyróżnić można kilka typów:

1) Uczeń o słabym „ja idealnym” i w konsekwencji słabym „ja realnym”.

Typowe określenie „uczeń zdolny, ale leniwy”. Nie ma ambicji, motywacji, zwykle nie tylko do nauki języka obcego, ale również i innych przedmiotów. Niczym się nie interesuje, na niczym mu nie zależy. Brak wymagań wobec siebie i tzw. „tumiwizm” powodują, iż bardzo trudno do niego dotrzeć, zaś stosowanie jakichkolwiek środków ostrzegawczych lub kar nie odnosi najmniejszego rezultatu. Istnieją dwie odmiany ucznia o słabym „ja idealnym” i słabym „ja realnym”. Odmiana łagodniejsza: uczeń taki nie ma ambicji i motywacji, ponieważ nikt dotychczas ich w nim nie rozbudził. Jego samoświadomość zaś jest tak niska, iż sam nie jest w stanie tego zrobić. Jeśli nauczyciel jest w stanie „rozpalić jego ciekawość” istnieje szansa, iż może on modelować, czyli naśladować wzorce pozytywne, jakie proponuje mu inna osoba.

Jeśli z kolei samoświadomość jest bardzo wysoka, zaś postawa stanowi efekt przemyśleń, mamy do czynienia z odmianą bardziej skomplikowaną i raczej „nieuleczalną”. Uczeń taki bowiem, pod wpływem obserwacji i analizy wypracuje sobie własny wzorzec postępowania polegający na niewychylaniu się, biernym uczest-

nictwie w lekcji, wykonywaniu minimum programowego, i to tylko, jeśli zajdzie taka potrzeba („praca zrywami pod koniec półrocza”). Ponadto, może on specjalnie udawać ucznia słabego, aby uzyskać ulgowe traktowanie, pomoc i niezależność rozumianą jako brak odpowiedzialności.

### 2) Uczeń o słabym „ja realnym” i w konsekwencji słabym „ja idealnym”

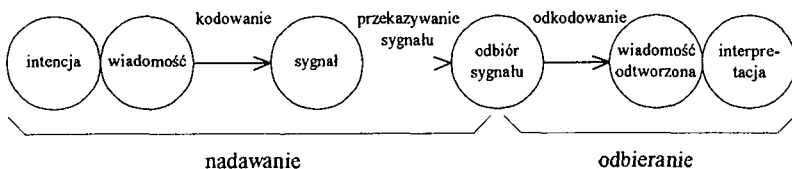
Ta grupa będzie obejmować osoby o niskim lub przeciętnym ilorazie inteligencji, często upośledzone (mogą cierpieć na dysleksję, dysgrafię i dyskalkulię), od których wymaga się jedynie minimum programowego. W grupie tej znajdują się osoby, których natura pozbawiła pewnych cech, czyli niejako osoby pozbawione wyboru, bądź takie, które obiektywnie oceniły własne możliwości i zweryfikowały plany (w myśl zasady: „jak się nie ma co się lubi, to się lubi co się ma”). Będą to więc osoby, które po doznanych niepowodzeniach, zrezygnują z własnych zamiarów, zadowolając się tym, co są w stanie osiągnąć.

### 3) Uczeń o silnym „ja idealnym”, ale słabym „ja realnym”

Uczeń sfrustrowany i podatny na depresję, ponieważ stara się, ale ciągle mu coś nie wychodzi. Uczeń taki nie potrafi określić własnych sił i umiejętności do sytuacji, wpada z jednej skrajności w drugą, zaś cena jaką płaci za osiągnięcia jest niewspółmierna do włożonego wysiłku. Silne „ja idealne” może być dwójakiego rodzaju. Z jednej strony, uczeń sam stawia sobie duże wymagania, bądź swoje zachowanie wzoruje na niewłaściwej osobie, zaś ciągle porównywanie własnych osiągnięć z zamierzeniami rodzi stres. Z drugiej jednak strony, „ja idealne” może zostać mu narzucone, np. przez rodziców jako warunek miłości i akceptacji z ich strony, co jest dodatkowym źródłem stresów („Będę cię kochać, jeśli będziesz przynosił/a piątki”). Ponadto, uczeń może przeżywać konsekwencje własnego postępowania („nie dostaniesz tego, bo nie przyniosłeś piątki”), co jeszcze bardziej zwiększa frustrację.

Kolejny podział dotyczy ucznia słabego jako osoby komunikującej się w języku obcym. Postawę ucznia słabego należy więc rozważyć na dwóch płaszczyznach: płaszczyźnie treści (czyli tego, co chce on przekazać) oraz na płaszczyźnie formy (czyli w jaki sposób to robi, jakiego kodu użyje). Rozważania ułatwi nam linearny schemat przebiegu rozmowy.

Schemat przebiegu rozmowy według C.E. Shannona i W. Weavera



Analizując schemat przebiegu rozmowy, należy zauważyć, iż na każdym etapie rozmowy postawa ucznia lub jej brak może spowodować niepowodzenie w komunikacji. Zaczniemy więc od intencji i w konsekwencji wiadomości. Jeśli uczeń nie wie co powiedzieć, nie ma zdania na dany temat lub tematem się nie interesuje, a przy tym nie ma na tyle silnej motywacji, aby rozmowę nawiązać, wówczas jego intencje będą bliżej nie sprecyzowane, a co za tym idzie, wiadomości jakie będzie przekazywał będą niejasne lub nawet z sobą sprzeczne. Podobna sytuacja zaistnieje, jeśli uczeń będzie próbował utajnić, ukryć faktyczne intencje lub nieprawidłowo dobrać przekazywaną wiadomość do intencji. Zamiast faktycznej rozmowy, nastąpi pseudokomunikacja lub całkowity jej brak.

Drugi etap, kodowanie, uzależniony jest w dużej mierze od stopnia opanowania kodu, jakim jest język obcy oraz umiejętności stosowania kodów zastępczych (język gestów, mimika, inny kod językowy). Ważna jest również umiejętność wysyłania sygnałów zgodnych z wiadomością. Jeśli przez sygnały będziemy rozumieli każde zachowanie człowieka (np. postawa ciała, wygląd zewnętrzny, drżenie rąk) bez względu na to czy są zamierzone czy też nie, to z jednej strony sygnały mogą być zgodne, wręcz mogą uzupełniać przekazywaną informację/wiadomość. Z drugiej jednak strony, sygnały mogą przeczyć przekazywanej wiadomości, np. gdy rozmówca mówi, że się cieszy głosem smutnym. Uczeń słaby, który w niedostatecznym stopniu opanował kod, będzie zwykle przekazywał nie to, co chce, lecz co potrafi. Jego skupienie się na formie, czyli na sposobie przekazania treści, będzie tak olbrzymie, iż nie będzie on zwracał uwagi na sygnały jakie przy tym wysyła (jego zachowanie, gesty). Kiedy indziej może on stosować strategię „unikania ryzyka” oraz strategię maskującą w celu ukrycia faktycznego stanu swojej wiedzy i wywarcia lepszego wrażenia na współrozmówcy. Dlatego też będzie wysyłał sygnały mające przekonać rozmówcę o zrozumieniu tematu. Sygnałami takimi może być, np. potakiwanie, posługiwanie się ogólnikami (aby łatwiej się wycofać), zgadzanie się z poprzednikiem, choć ten wcale nie wyraził jego opinii. Innym istotnym elementem jest dostosowanie kodu do sytuacji. Jego brak może spowodować m.in. obrazę odbiorcy, a tym samym kompromitację nadawcy (czyli ucznia słabego).

Przejdźmy teraz do drugiego etapu. Sygnał przekazany przez nadawcę musi zostać w sposób aktywny odebrany, odkodowany i odpowiednio zinterpretowany przez odbiorcę. I znowu, im lepszą wiedzę o świecie i im lepsze opanowanie kodu językowego posiada uczeń, tym łatwiej jest mu zrozumieć przekazaną wiadomość. Zwłaszcza uczeń słaby napotyka na szereg trudności, z którymi musi sobie radzić. Przede wszystkim, interpretuje wiadomość nie na podstawie tego, co faktycznie usłyszał, lecz tego co mu się wydaje, iż usłyszał. Ze strumienia słów wylapuje po pierwsze słowa, które rozumie oraz słowa specjalnie zaakcentowane. Na tej podstawie wyrabia sobie zdanie na temat informacji dostarczonej mu przez nadawcę. Rzadko kiedy, uczeń słaby jest w stanie rozpoznać takie figury stylistyczne, jak

przenośnia, porównanie, ironia, niedomówienie. Jeśli w stopniu niewystarczającym opanował warsztat językowy, trudno mu nawet odróżnić pytania pośrednie od zdań twierdzących. W takim przypadku, nietrudno o zniekształcenie informacji, bądź o niemożność jej zinterpretowania i w efekcie nieprawidłową reakcję. Jak radzi sobie w takich sytuacjach uczeń słaby? Jakie strategie stosuje? Jeśli jest uczniem o „słabym ja idealnym” i w konsekwencji „słabym ja realnym” może on ignorować lub wykazywać brak życzliwości dla nadawcy (osoby posługującej się innym kodem językowym). Często może w trakcie słuchania nadawcy przekazywać informacje zwrotne (potakiwanie, odpowiedzi typu: „też tak sądzę”), co utwierdza nadawcę w przekonaniu, iż jest rozumiany. Dlatego tym większe jego zaskoczenie, kiedy na zadane pytanie otrzymuje taką samą odpowiedź zwrotną lub całkowity brak jakiegokolwiek odpowiedzi. Jeśli jednak omawiany temat bardzo zainteresuje i poruszy ucznia słabego, może on pod wpływem emocji zmienić kod językowy, np. automatycznie zacząć posługiwać się językiem ojczystym, aby wyrazić własną opinię.

Podsumowując, w artykule próbowałam scharakteryzować ucznia słabego, zwracając uwagę na przyczyny jego zachowania i postępowania, które często utrudniają lub co gorsza, dezorganizują pracę na lekcji. Doszłam do wniosku, iż człowiek — istota obdarzona samoświadomością, dążąca do utrzymania tożsamości własnej osoby. Aby tę tożsamość utrzymać, jednostka musi wierzyć w siebie, w swoje działania i zamierzenia. Jeśli któryś z tych elementów jest naruszony, osobowość jednostki zostaje uszkodzona, to zaś odbija się niekorzystnie na jego kontaktach z innymi oraz na jego procesie kształcenia. Stąd też biorą się wszelkiego rodzaju mechanizmy obronne, takie jak: ciągle porównywanie się z innymi, przypisywanie innym wrogich intencji i usprawiedliwianie się, itd. Jednocześnie nie mogąc sobie poradzić w szkole, uczeń słaby zaczyna zmieniać swoje podejście do nauki. I tak, z jednej strony, nie postrzega on nauki jako środka, lecz jako cel, który gwarantuje uzyskanie pełnej akceptacji. Z drugiej zaś strony, nauka może być traktowana jako „zło konieczne”. Nie będzie ona przedstawiała żadnej wartości lub bardzo nikłą, nie wartą zabiegów. Aby swoją postawę usprawiedliwić, uczeń słaby stosuje różnorakie mechanizmy obronne, czyli manipuluje celem. Może na przykład obrzydzać sobie naukę języka obcego uważając, iż znajomość tegoż języka wcale tak naprawdę, nie ułatwia życia i nie początkuje kariery (tzw. mechanizm „kwaśnych winogron”). Kiedy indziej, może on podkreślać zalety stanu obecnego, twierdząc np., iż nie zna języka obcego i tego nie żałuje, ponieważ spędza czas na ciekawszych i bardziej pożytecznych zajęciach (tzw. mechanizm „słodkiej cytryny”).

## Bibliografia

- Allen, J.P.B., Corder S.P., 1983, *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, tom. I, Warszawa.
- Fisiak J., 1985, *Wstęp do współczesnych teorii lingwistycznych*, Warszawa.
- Grzesiuk L., Trzebińska E., 1978, *Jak ludzie porozumiewają się*, Warszawa.
- Komorowska H., 1987, *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa.
- Marton W., 1976, *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Mellibruda J., 1980, *Psychologiczne możliwości ulepszenia kontaktów międzyludzkich*, Warszawa.