

Edukacja jako „impuls do pełnego rozwoju”? W kręgu jungowskich inspiracji

DOROTA TURSKA

Instytut Psychologii
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin

STRESZCZENIE

Realizowana obecnie reforma oświaty pojmuje cele edukacyjne jako policzalne, materialnie ukazane wskaźniki. Są nimi: wynik testu zewnętrznego, edukacyjna wartość dodana czy procent „zdawalności” matur. Trudno oprzeć się wrażeniu, że terminologia taka do niedawna rezerwowana była dla ekonomii. Należy przypominać, że nadrzędny cel edukacji, deklaratywnie zapisany w Ustawie o systemie oświaty, stanowi „impuls do pełnego rozwoju każdego ucznia”. Jest to cel ze swej istoty niepoliczalny i niematerialny.

Artykuł ukazuje, że kształcenie podporządkowane zewnętrznym egzaminom testowym blokuje możliwości pełnego rozwoju młodego człowieka w ujęciu teorii Junga. Zanalizowano funkcje podstawowe w zakresie odbioru oraz wartościowania informacji w relacji do wymogów stawianych podczas matury zewnętrznej z języka polskiego. Charakter tych wymogów może prowadzić do dominacji typu doznaniowo-myślowego w całościowej, poznawczej bazie osobowości jednostki. Inne preferencje, zwłaszcza intuicyjno-uczuciowe czy percepcyjno-uczuciowe, mogą się okazać nieprzydatne czy wręcz szkodliwe.

Teoria Junga pozwala wyjaśnić, iż wymogi edukacyjne, podporządkowane mierzalnym wskaźnikom, są jednostronne. Tworzą tym samym ryzyko braku integracji wszystkich dziedzin psychicznego doświadczenia.

Słowa kluczowe: egzaminy zewnętrzne, typy psychologiczne Junga, system edukacji

WPROWADZENIE

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku uznaje za najistotniejszy cel edukacji „impuls do pełnego rozwoju każdego ucznia”. W świetle tej nadrzędnej deklaracji teleologicznej szkoła powinna być miejscem wspierania rozwoju indywidualnego, co oznacza konieczność aplikacji do praktyki oświatowej wiedzy zarówno o ogólnych prawach rozwoju człowieka, jak i o zróżnicowaniu tego procesu.

Wspomniana Ustawa dokonała zmiany dysponenta oświaty, odbierając państwu całość władzy nad strukturami edukacji. Umożliwiła tworzenie szkół także przez osoby fizyczne w odpowiedzi na specyficzne potrzeby społeczności lokalnej. Stworzyła prawne podstawy do pluralizmu programowego, elastyczności planu nauczania, wyboru podręczników (Turska, 2009a). Pozwoliła tym samym, by praca nauczyciela mogła stać się aktywnością twórczą w sensie „stwarzania sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwojowi uczniów oraz przewodzenia ich aktywności w tych sytuacjach” (Łuczynski, 2009, s. 22).

Zaprezentowana decentralistyczna czy nawet autonomiczna koncepcja systemu polskiej oświaty zakłada zgodę na zmniejszoną kontrolę państwa nad przebiegiem procesu kształcenia. Od początku bieżącego stulecia widoczne stają się jednak działania przeciwnostawne temu zjawisku, wprowadzające ścisłą kontrolę wyników kształcenia w postaci egzaminów zewnętrznych (Konarzewski, 2004). Wprowadzenie tych egzaminów

wraz z nadaną im wagą (obowiązkowe po każdym etapie kształcenia i dające podstawę promocji na kolejny szczebel edukacji, z akademickim włącznie) można interpretować jako ewolucję systemu oświaty w kierunku centralistycznym, „wzmacniającym tendencje uniformistyczne” (Dolata, 2006a, s. 27).

Wyniki zuniformizowanych egzaminów zewnętrznych mają formę policzalną, łatwą do porównywania. W naturalny sposób zaistniały zatem w świadomości społecznej jako prosta miara wartości danego ucznia i – w postaci średnich – całej placówki edukacyjnej. Na tej podstawie w lokalnej prasie pojawiają się „rankingi najlepszych szkół”, co skutkuje wyborem ich przez uczniów z najwyższymi wynikami testów końcowych. W celu przeciwdziałania takiej selekcji na progu szkoły Centralna Komisja Egzaminacyjna podjęła prace nad wprowadzeniem bardziej złożonego wskaźnika: edukacyjnej wartości dodanej (EWD). Pojęcie to wywodzi się z ekonomii, gdzie wartość dodana oznacza przyrost wartości dóbr w wyniku procesu produkcyjnego. „Analogicznie, edukacyjną wartość dodaną można zdefiniować jako przyrost wiedzy uczniów w wyniku danego procesu edukacyjnego” (Dolata, 2006b, s. 10). Ogólna zasada obliczania EWD sprowadza się do szacowania wyniku przewidywanego w egzaminie z danego etapu na podstawie rezultatu sprawdzianu z etapu poprzedniego. Tak zwana reszta, czyli otrzymana różnica między tym, co zakładane, a tym, co rzeczywiste, rozpatrywana jest globalnie dla całej placówki edukacyjnej i traktowana jako miara efektywności nauczania.

Trudno oprzeć się wrażeniu, że centralistyczna koncepcja pojmując oświatę na podobieństwo organizacji rynkowych, które – zgodnie z prawami ekonomii – mają dostarczać materialny zysk (Łuczyński, 2009). Ten zysk gwarantują jedynie wysokie wyniki uczniów w testach. Nasuwa się jednak pytanie: w jakiej relacji do deklarowanego celu oświaty („impuls do rozwoju każdego ucznia”) pozostaje optymalne przygotowanie do egzaminów zewnętrznych? W poszukiwaniu odpowiedzi zanalizowano wymogi maturalne z języka polskiego (*Informator maturalny od 2005 roku. Język polski*).

Na zewnętrzny egzamin maturalny składają się dwa zadania: pisanie tekstu w związku z utworem literackim (maksimum 50 punktów) oraz rozumienie czytanego tekstu (maksimum 20 punktów). Pisanie tekstu odnosi się do ściśle określonych formuł tematów. Stanowią je: „analiza fragmentu utworu jako klucz do interpretacji całego tekstu” lub „porównanie dwóch tekstów (wierszy) z podaną wskazówką interpretacyjną, np. wspólny temat lub motyw” (Bulska, 2004; Grabowiecka, Czarnecka-Cicha, 2008). Uczeń nie musi zatem dostrzec i sformułować problemu – on jest podany. Od maturzysty wymaga się przedstawienia strategii rozwiązania podanej kwestii. Strategia ta zdaje się być algorytmem zawartym w schemacie *rozwiązania tematu*. Merytoryczny schemat wypracowania może być wyćwiczony pod kątem precyzyjnych kryteriów oceniania, zawartych w „Informatorach maturalnych” („Kto do kogo mówi? W jakiej sytuacji? Jaka jest relacja między nadawcą a odbiorcą? Jak mówi narrator? Czy to jest monolog czy dialog? [...]”, Bulska, 2004, s. 7). Za właściwe (algorytmiczne) rozwinięcie tematu zdający może otrzymać 50% (w przypadku poziomu podstawowego) oraz aż 65% (przy poziomie rozszerzonym) punktów przewidzianych dla całości wypracowania. Ewentualne, szczególne walory pracy (np. oryginalna kompozycja, nieszablonowe ujęcie tematu, piękna, bogata polszczyzna) zostały „wyceńnione” jedynie na cztery punkty, co stanowi 8% punktów możliwych do uzyskania¹.

Właściwe podejście do zadania drugiego – rozumienia czytanego tekstu – określone jest już na poziomie instrukcji dla ucznia: „nie interpretuj tekstu, staraj się uważnie i ze zrozumieniem go przeczytać, odpowiadaj krótko i konkretnie tylko na podstawie tekstu” (Bulska, 2004, s. 47). Ta swoista przestroga dla maturzysty wydaje się uzasadniona w kontekście kolejnej instrukcji, tym razem dla egzaminatora, podanej wraz z kluczem: „Model zawiera przewidywane odpowiedzi. Odpowiedzi ucznia mogą zawierać różne formy językowe, ale ich sens musi być synonimiczny wobec modelu. Oceniając pracę ucznia, należy stosować punktację z modelu. Uwaga: Za pełną odpo-

wiedź przyznaje się maksymalną liczbę punktów, za niepełną – wskazaną w rubryce punkty częściowe” (Bulska, 2004, s. 56). Przy tak ustalonych kryteriach zadania jedyną szansą uzyskania dobrego wyniku jest „wdrukowanie się” w schemat klucza.

Wydaje się, że skuteczne przygotowanie do matury zewnętrznej z języka polskiego i szerzej – do wszelkich egzaminów zewnętrznych – wręcz „zniechęca do akcentowania wagi własnych przemyśleń, twórczego pojmowania uczenia się, rozwoju zainteresowań poza obszar zakreślony podstawą programową” (Czerniawska, 1999, s. 111). Samodzielne interpretacje czy formułowanie oryginalnych wniosków mogą okazać się nieprzydatne czy nawet szkodliwe, gdyż prowadzą do formułowania odpowiedzi wykraczających poza punktowaną pulę „przewidywanych”.

Zwieńczenie egzaminami zewnętrznymi kolejnych etapów kształcenia wywołało niewątpliwie wiele zjawisk pozytywnych. Pozwoliło uruchomić proste rezerwy tkwiące w systemie edukacji, takie jak konieczność realizacji podstaw programowych, lepsze wykorzystanie czasu lekcji. Stworzyło instrument polityki oświatowej, eksponujący zjawisko „rozliczalności” za wynik (na poziomie całej placówki edukacyjnej) oraz porównywalności i obiektywizmu (na poziomie jednostkowym, jako że każdy uczeń odpowiada na te same pytania w takich samych warunkach). Dało uzasadnienie dla decyzji o likwidacji egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie, co można upatrywać jako korzyść nie tylko w sensie ekonomiczno-organizacyjnym, lecz także psychologicznym dla kolejnych roczników abiturientów (wyeliminowanie kolejnego, po maturalnym, stresu egzaminacyjnego). Należy jednak wyraźnie podkreślić, iż ujmowanie wymienionych zjawisk jako zalet jest konsekwencją afirmacji tezy, że „w szkole poddajemy pomiarowi po prostu to, co **potrafimy** mierzyć” (MacBeath, 2007). Warto w tym miejscu przytoczyć drugą część cytowanej wypowiedzi, skłaniającej ku zasadniczym refleksjom, iż „**nie umiemy** zmierzyć tego, co w szkole najważniejsze” (MacBeath, 2007).

Pojawia się obawa, że szkoła podporządkowana presji wyniku egzaminów zewnętrznych – wbrew deklaracjom – przestaje być miejscem wspierania „najważniejszego”, czyli procesu indywidualnego rozwoju każdego ucznia. Podejmując próbę uzasadnienia tego przypuszczenia, odwołano się do stanowiska teoretycznego Carla Junga. Celowe wydaje się przypomnienie, że twórca psychologii analitycznej dokonał aplikacji autorskiej koncepcji rozwoju człowieka na sferę edukacyjną (Jung, 1954). Pełna prezentacja tej aplikacji wykracza poza zakres opracowania, a jej najbardziej charakterystyczne aspekty (przeświadczenie o archetypowym charakterze relacji między uczniem [młodym bohaterem wyruszającym w trudną podróż] a nauczycielem [*Mędrce*m, wspierającym w trudach tej podróży] czy nauczaniu przede wszystkim „poprzez” właściwości psychiki pedagoga [wgląd i refleksyjność]) mogą obecnie spotykać się z zarzutem spekulatywności. Zawsze jednak inspirującą wartością dla tzw. decydentów oświatowych powinna mieć propagowana przez Junga „niezgodna na sprowadzanie procesu kształcenia do technicznej racjonalności, akcentowanie roli symboliki i fantazji, podkreślanie konstruktywnej, «energotwórczej» roli uczniowskich niepowodzeń” (Mayes, 2005a). Zasadnicze znaczenie – właśnie dla rozważań nad ograniczeniami edukacji pojmowanej na wzór ekonomicznego zysku – należy przypisać oryginalnej idei typów psychologicznych Junga. Oferuje ona możliwość wyjaśnienia, dlaczego obecnie realizowana polityka oświatowa nie sprzyja „pełnemu rozwojowi ucznia”, rozumianemu jako integracja wszystkich dziedzin psychicznego doświadczenia. Jungowska idea typów, akcentując przekonanie o „możliwości i konieczności holistycznego pojmowania człowieka” (Ledzińska, 2009), znalazła swe odzwierciedlenie w zupełnie współczesnych studiach nad „połączeniami” inteligencji z osobowością (Chamorro-Premuzic, Furnham, 2004) oraz poszukiwaniem nowych konstruktów z pogranicza obu sfer, takich jak inteligencja emocjonalna, inteligencja społeczna czy style myślenia (por. Ledzińska, 2000; Matczak, 2001; Zajenkowski, 2009).

TYPY PSYCHOLOGICZNE JUNGA W KONTEKŚCIE EDUKACYJNYM

Teoria typów psychologicznych Junga (1921/1997) dotyczy preferencji człowieka co do sposobu, w jaki odbiera on informacje oraz formułuje sądy, oceny, konkluzje na temat zdobytych danych. Procesy te, będące poznawczą bazą osobowości (Myers, 1993; Nosal, 1992), zachodzą dzięki czterem podstawowym funkcjom psychicznym: intuicji, doznaniu, myśleniu i uczuciom. Wszystkie te funkcje dane są każdemu człowiekowi, jednak wykorzystywane w niejednakowym stopniu w indywidualnym procesie rozumienia siebie i świata.

W przypadku odbioru informacji (percepcji) jednostka może bardziej aktywizować analityczne doznanie lub globalną intuicję. Preferujący funkcję doznania ufają danym dostępnym zmysłowo, przedkładają doświadczenie nad przekaz teoretyczny, systematycznie, krok po kroku, z licznymi korektami, budują reprezentacje poznawcze. Stosujący intuicję przetwarzają dane całościowo, w trybie dedukcyjnym, wychwytyją symboliczne, abstrakcyjne zależności. Z kolei ocena tego, „co otrzymane”, odbywa się poprzez uaktywnienie jednej z możliwych funkcji: myślenia lub uczuć. Ocena opierająca się na myśleniu uwzględnia kryteria zewnętrzne, bezosobowe. Dąży do obiektywizacji poprzez odwołanie się do zasad logiki i powszechnie uznawanych wartości (np. sprawiedliwości). Uczucia rozumiane są jako preferencja do formułowania sądów subiektywnie, w kontekście personalnym, akcentowania znaczenia dokonanych wyborów dla siebie i innych ludzi (Carlson, 1980; Dudek, 2002; Lawrence, 1993; Ledzińska, 2009; Lueder, 1983; Nosal, 1992; Sak, 2004).

W rozumieniu Junga (1921/1997) konfiguracja dominującej funkcji zarówno na poziomie percepcji, jak i oceny informacji, wyznacza typ psychologiczny. Możliwe są zatem cztery wzorce preferencji: doznaniowo-uczuciowy (S-F), doznaniowo-myślowy (S-T), intuicyjno-uczuciowy (N-F) oraz intuicyjno-myślowy (N-T). Przynależność do określonego typu nie tylko określa sposób, w jaki jednostka dysponuje własnymi zasobami po-

znawczymi, wyznacza także specyficzne preferencje odnośnie do przejawianych potrzeb, upatrywania źródeł motywacji, wyznawanych wartości, zainteresowań i nawyków (Lueder, 1983, s. 6). Wydaje się zatem zrozumiałe, że stanowisko teoretyczne Junga stanowi wartościową perspektywę analiz dla psychologów edukacyjnych, ukazując, że istota zróżnicowania między uczniami nie może być sprawdzona do ilościowych wskaźników. Zdaniem Isabel Myers (1993, s. 105) „ważne jest zróżnicowanie jakościowe, ów specyficzny, związany z typem, wzorec zdolności, motywacji, stylów uczenia się i pojmowania sukcesów szkolnych”.

Dane zawarte w literaturze przedmiotu (Hanson, 1996; Lawrence, 1993; Mayes, 2005a; 2005b) pozwalają na syntetyczną charakterystykę czterech typów psychologicznych w kontekście edukacyjnym (tabela 1).

Wydaje się, że proces edukacji, zwieńczony egzaminem zewnętrznym, preferuje uczniów reprezentujących typ doznaniowo-myślowy (S-T). Już sposób pojmowania celu uczenia się przez tych uczniów – jak najlepsze wykonanie – jest spójny z centralistyczną tendencją nastawienia na wynik. Subiektywnie odczuwane wzmocnienie (rejestracja postępów w wyniku powtórek i ćwiczeń) wzbudza motywację do wielokrotnych wykonania testów próbnych zgodnie ze wskazówkami nauczyciela. Struktura samego testu, rozpisana na kolejne zadania, odpowiada ich analitycznej percepcji, opartej na przetwarzaniu sekwencyjnym, zorientowanym fragmentarycznie. Dostarczone w zadaniu dane odbierane są jako jednoznaczne, sposób ich przetwarzania zaś jest zdeterminowany przez „apersonalną” logikę analizy. Z tych powodów uczniowie o typie doznaniowo-myślowym mogą mieć wielkie szanse formułowania odpowiedzi „synonimicznych wobec modelu oceniania”, tym samym – uzyskania sukcesu edukacyjnego.

Szansy te wydają się zmniejszać w odniesieniu do typu intuicyjno-myślowego (N-T). W tym przypadku, chociaż przebieg czynności umysłowych zależy od myślenia formalno-logicznego, to jednak organizacja poznawania ma charakter globalny, skokowy, dedukcyjny.

Tabela 1. Charakterystyka typów psychologicznych Junga w kontekście edukacyjnym

Intuicja (N)			
Myślenie (T)	<p>Uczniowie N-T: preferują sytuacje, które odnoszą się do znaczeń i relacji między danymi, ideami. Poszukują wyjaśnień w kategoriach przyczyn i skutków. Lubią problemy wymagające logiki, argumentowania.</p> <p>Cel uczenia się: zrozumienie.</p> <p>Wzmocnienie: uzyskanie możliwości do zademonstrowania własnych argumentów.</p> <p>Pojmowana rola nauczyciela: zachęcanie do formułowania wyjaśnień i uzasadnień.</p> <p>Ulubiony rodzaj pytań nauczyciela: dlaczego?, jaka jest twoja hipoteza?, w jaki sposób doszedłeś do tego wniosku?</p>	<p>Uczniowie N-F: preferują sytuacje, które stawiają nowe wyzwania, wymagają fantazji, twórczego podejścia, wieloaspektowej analizy zadania, niezwykłych zastosowań istniejącej wiedzy do nowych i odmiennych sytuacji.</p> <p>Cel uczenia się: poszukiwanie wyzwań.</p> <p>Wzmocnienie: znalezienie problemu tam, gdzie inni go nie dostrzegają.</p> <p>Pojmowana rola nauczyciela: aranżowanie wyzwań.</p> <p>Ulubiony rodzaj pytań nauczyciela: co by było, gdyby?, znajdź metaforę dla...</p>	Uczucia (F)
	<p>Uczniowie S-T: preferują sytuacje, które koncentrują się na faktach, uporządkowaniu, powtórkach, demonstracjach, a także dotyczą manipulacji na fizycznie dostępnych obiektach. Chcą wiedzieć dokładnie, czego się od nich oczekuje, potrzebują częstych informacji zwrotnych.</p> <p>Cel uczenia się: jak najlepsze wykonanie, biegłość.</p> <p>Wzmocnienie: rejestracja postępów w wyniku wykonywanych ćwiczeń.</p> <p>Pojmowana rola nauczyciela: dostarczenie informacji i wskazówek.</p> <p>Ulubiony rodzaj pytań nauczyciela: kto?, co?, gdzie?, kiedy?, jak?</p>	<p>Uczniowie S-F: preferują sytuacje, które odwołują się do osobistych standardów, relacji interpersonalnych, angażują empatię i wzajemne wsparcie. Oczekują zainteresowania i podtrzymywania go przez nauczyciela oraz rówieśników. Najlepiej uczą się poprzez osobiste uczestnictwo.</p> <p>Cel uczenia się: „zainwestowanie w siebie”.</p> <p>Wzmocnienie: odczucie osobistego stosunku do zadania.</p> <p>Pojmowana rola nauczyciela: wzbudzenie zainteresowania materiałem.</p> <p>Ulubiony rodzaj pytań nauczyciela: akcentujący „zaimiek osobowy”: jak TY poradziłeś sobie?, co TY o tym sądzisz?</p>	
Doznanie (S)			

Tym samym wytwór poznawczy może wykraczać poza obszar przewidywany w modelu oceny. Szczególnie niekorzystna wydaje się jednak sytuacja obu typów preferujących uczucie jako drogę oceny informacji. Przejawiana tendencja do subiektywizowania może prowadzić do modyfikacji znaczenia i zakresu odbieranych faktów. Własne kryteria, wywodzące się z indywidualnych konotacji, mogą mieć zatem większe znaczenie niż zasady logiki czy wiedzy ogólnej. Wynikająca stąd skłonność do „odczytywania między wierszami”, tak właściwa dla typów intuicyjno-uczuciowych (Mayes, 2005b, s. 337), skutkuje odnajdywaniem niejednoznaczności w pozornie konwer-

gencyjnym materiale. Osoby te odwołują się do fantazji, wyobraźni, stosują zindywidualizowane metafory, dedukują, lecz w tym przypadku „z wykorzystaniem pewników oczywistych dla podmiotu” (Nosal, 1992, s. 18).

Standardowy, apersonalny test nie wydaje się korzystny dla typów doznaniowo-uczuciowych (S-F) dodatkowo w tym sensie, że nie uwzględnia zasadniczego ukierunkowania ich procesu uczenia się: zainwestowania w siebie. Uczniowie ci, najlepiej funkcjonujący w przypadku odczucia osobistego stosunku do zadania, mogą być wręcz zniechęceni do rozwijania własnych zainteresowań, zwłaszcza gdy wykraczają one poza podstawy programowe.

IMPLIKACJE ROZWOJOWE

Nasuwa się przypuszczenie, że wprowadzenie testów zewnętrznych, jako odpowiedź na poszukiwanie policzalnego wskaźnika efektywności procesu edukacji, nie stanowi impulsu do „pełnego rozwoju ucznia”. Pełny rozwój – w ujęciu Junga – należy rozumieć jako uzyskanie komplementarności funkcji psychiki i zrównoważenie ich energetycznej dominacji (Ledzińska, 2009). „Jest to proces trudny, gdyż już same wymogi społeczne powodują, że człowiek najwcześniej i najchętniej różnicuje tę funkcję, do której z natury jest uzdolniony albo która używa mu najskuteczniejszych środków niezbędnych do odniesienia przezeń sukcesu społecznego” (Jung, 1921/1997, s. 501). Jak się wydaje, system edukacyjny uaktywnia i wzmacnia ukierunkowanie psychiki na doznawanie i myślenie. Tym samym przygotowuje do zmysłowego odbioru danych oraz określenia ich obiektywnego znaczenia. Kreuje ludzi-obszerników, którzy „preferują fakty i oczekują faktów, licząc na to, że z mozaiki danych wyłoni się jakiś wzór” (Nosal, 2007, s. 70). Są to funkcje i preferencje ważne, lecz zapewniające co najwyżej dobre przystosowanie się do powszechnie przyjętych, uznanych reguł. Uzyskanie pełnego, doskonałego obrazu rzeczywistości możliwe jest jedynie poprzez zaangażowania wszystkich czterech funkcji: także uczucia, które ukazuje nam wartość zjawiska, oraz intuicji, która podsuwa przypuszczenia i przecucia. Ostatnie z wymienionych pomocne są w odnalezieniu indywidualnego sensu egzystencji, lecz ich szczególne uaktywnienie nie ułatwia odniesienia sukcesu edukacyjnego w postaci wysokiego wyniku testu. Trudno uznać taką konkluzję za korzystną dla rozwoju młodego człowieka.

Teoria Junga pozwala wyjaśnić, iż wymogi edukacyjne, podporządkowane mierzalnym wskaźnikom, są jednostronne, gdyż gratyfikują odniesienia obiektywne, abstrahujące od subiektywnych doświadczeń i emocji. Należy w tym miejscu odwołać się do przestrogi Junga, iż „obiektyw, przez który widzimy i interpretujemy siebie i wszechświat, jest w ostatecznym rozrachunku po prostu jednym z wielu

obiektywów” (Jung, 1971, s. 371). Wydaje się zatem, że opisany „edukacyjny stan rzeczy” tworzy ryzyko fragmentaryzacji rozwoju (rozumianej jako brak integracji wszystkich dziedzin doświadczenia psychicznego), co budzi napięcie, skłania do stosowania projekcji oraz przybierania maski. Wskazuje, że istnieje lepszy i gorszy sposób dysponowania własnymi zasobami psychicznymi. W tym sensie pozostaje w sprzeczności z nadrzędną, metaforyczną tezą Junga, iż rozwój to indywidualna podróż, a nie konkretna droga do wyznaczonego portu (za: Mayes, 2005a, s. 35).

POSTULATY EDUKACYJNE

Nie było celem prezentacji idei typów psychologicznych sformułowanie apelu o podjęcie działań w kierunku dostosowania procesu kształcenia do preferencji poznawczych poszczególnych uczniów. Wręcz przeciwnie – takie ujęcie, jako utrwalanie aktywności pewnej tylko funkcji zamiast dążenia do integracji przeciwstawnych tendencji, stanowiłoby zaprzeczenie idei Junga. Właściwym jej wyrazem są natomiast postulaty tworzenia takich sytuacji edukacyjnych, które neutralizowałyby konieczność oparcia się na jednej tylko orientacji (Hanson, 1996) lub – jeszcze trafniej – wymagałyby jednoczesnego zaangażowania „czterech funkcji” (Earl, 2001). Rodzimy system edukacyjny postulaty te czyni nieracjonalnymi. Utożsamiając sukces szkolny z wynikiem testu zewnętrznego, preferuje jednostronność funkcjonowania poznawczego nie tylko w trakcie egzaminów po kolejnych etapach kształcenia. Problem wydaje się o wiele głębszy, gdyż duża schematyczność i powtarzalność z roku na rok zadań testowych powoduje podporządkowanie całego, kilkustoletniego procesu kształcenia wymogom egzaminów zewnętrznych (Turska, 2009a). „Pokusa łatwego zysku”, jak określa Konarzewski (2008, s. 4) zwiększenie w procesie kształcenia umiejętności dających się opanować małym kosztem, a przynoszących duży zysk w egzaminie testowym, została uruchomiona

od dawna (Konarzewski, 2004) i się intensyfikuje (Turska, 2009a; 2009b). „Egzamin testowy w coraz większym stopniu mierzy czas i wysiłek poświęcony przez szkołę przygotowaniu uczniów do egzaminu” (Konarzewski, 2008, s. 26). Przejawia się to m.in. dostosowywaniem programu kształcenia do oczekiwanych wymagań egzaminacyjnych czy – co niepokoi szczególnie – upodobnieniem oceniania wewnętrznego do kryteriów stosowanych podczas egzaminu zewnętrznego. Takie działanie nauczycieli można określić jako racjonalne, gdyż podnosi prawdopodobieństwo uzyskania gratyfikacji (zarówno przez ucznia, jak i pedagoga oraz całą placówkę szkolną). Najpilniejszym zadaniem wydaje się zatem modyfikacja testów zewnętrznych eliminująca

dotychczasową schematyczność. Dopiero nieprzewidywalność zadań egzaminacyjnych może stopniowo modyfikować „pragmatyczny” proces kształcenia i w rezultacie pomóc przywrócić:

- właściwe relacje pomiędzy kształceniem a egzaminowaniem (obecnie, jak się wydaje, kształcenie służy przede wszystkim egzaminowaniu) oraz
- autonomiczną rolę codziennych, bieżących sytuacji dydaktycznych (oraz zasad wewnętrznego oceniania, niepodporządkowanych zero-jedynkowej logice ewaluacji zewnętrznej), konstruowanych przez nauczyciela ze względu na pełnię rozwoju ucznia, a nie tylko pod kątem doraźnego sukcesu edukacyjnego.

PRZYPIS

¹ Suma punktów uzyskanych za wypracowanie nie może jednak przekroczyć 50 (Grabowiecka, Czarnecka-Cicha, 2008, s. 14).

BIBLIOGRAFIA

- Bulska T. (2004), *Oswajanie nowej matury: język polski*. Kraków: Okręgowa Komisja Egzaminacyjna.
- Carlson R. (1980), Studies of Jungian Typology: II. Representations of the Personal World. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 801–810.
- Chamorro-Premuzic T., Furnham A., (2004), A Possible Model for Understanding the Personality-intelligence Interface. *British Journal of Psychology*, 95, 249–264.
- Czerniawska E. (1999), *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dolata R. (2006a), Efektywność nauczania w gimnazjach miasta X. Analiza edukacyjnej wartości dodanej. *Biuletyn Badawczy CKE*, 8, 28–38.
- Dolata R. (2006b), Edukacyjna wartość dodana w komunikowaniu wyników egzaminów zewnętrznych. Egzamin. *Biuletyn Badawczy CKE*, 8, 9–20.
- Dudek E. (2002), *Podstawy psychologii Junga*. Warszawa: Eneteia.
- Earl M. (2001), Shadow and Spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 6, 3, 278–288.
- Grabowiecka L., Czarnecka-Cicha B. (2008), *Osiągnięcia maturzystów w roku 2008. Komentarz do zadań z przedmiotów humanistycznych*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Hanson J.R. (1996), *Metacognition: Strategies for "Fourthought"*. Paper presented at the Annual Conference and Exhibit of the National Middle School Association, Baltimore, MD. October 31–November 3.
- Informator maturalny od 2005 roku. Język polski* (2003), Warszawa: Ministerstwo Edukacji i Sportu.
- Jung C.G. (1921/1997), *Typy psychologiczne*. Warszawa: Wrota „KR”.
- Jung C.G. (1954), *The Development of Personality: Papers on Child Psychology, Education, and Related Subjects*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jung C.G. (1971), *Collected Works*, vol. 6. R.F.C. Hull, Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Konarzewski K. (2004), Egzamin zewnątrz – czy mają pleć? [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Pleć i rodzaj w edukacji*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi.
- Konarzewski K. (2008), *Przygotowanie uczniów do egzaminu: pokusa łatwego zysku. Raport badawczy*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Lawrence G.D. (1993), *People Types and Tiger Stripes*. Gainesville, FL: Center for Applications of Psychological Type.
- Ledzińska M. (2000), O niektórych problemach łączenia inteligencji i osobowości. *Psychologia Wychowawcza*, 57, 1–10.
- Ledzińska M. (2009), *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Lueder D.C. (1983), *A Study of the Relationship between Elementary School Principal's Psychological Type and Perceived Problem-Solving Strategies*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Nashville, TN, November 16.
- Łuczyński J. (2009) Nauczanie, wychowanie, opieka, czyli dlaczego szkoły w tak nikłym stopniu zaspokajają potrzeby rozwojowe swoich uczniów? [w:] Stymulowanie rozwoju uczniów – edukacyjne możliwości i ograniczenia. *Sekcja Psychologii Rozwojowej PTP, Biuletyn*, 7, 11–20.
- MacBeath J. (2007) Wykład inauguracyjny. Forum *Jakość w Edukacji a Samoocena Szkoły*, Kraków, 13 lutego 2007.
- Mateczak A. (2001), Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość. *Studia Psychologica UKSW*, 2, 157–174.
- Mayer C. (2005a), Ten Pillars of a Jungian Approach to Education. *Encounter*, 18, 30–41.
- Mayer C. (2005b), The Teacher as Shaman. *Journal of Curriculum Studies*, 3, 329–348.
- Myers I.B. (1993), Taking Type Into Account In Education [w:] G.D. Lawrence (red.). *People Types and Tiger Stripes*. Gainesville, FL: Center for Applications of Psychological Type.
- Nosal C. (1992), *Diagnoza typów umysłu*. Warszawa: PWN.
- Nosal C. (2007), Psychologia poznania naukowego – umysły i problemy. *Nauka*, 2, 57– 76.
- Sak U. (2004), A Synthesis of Research on Psychological Types of Gifted Adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 7, 70–79.
- Turska D. (2009a), Edukacja podporządkowana egzaminom zewnętrznym – próba bilansu zysków i strat. Stymulowanie rozwoju uczniów – edukacyjne możliwości i ograniczenia. *Sekcja Psychologii Rozwojowej PTP, Biuletyn*, 7, 55–61.
- Turska D. (2009b), Creative Secondary School Pupil or Inevitable Candidate for University studies? Reflection Thinking of External Exam for Secondary School Certificate [w:] S. Popek, E. Bernacka, C. Domański, E. Gawda, D. Turska, A. Zawadzka (red.), *Psychologia twórczości. Nowe perspektywy. Psychology of creativity – new approaches*, 336–343. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zajenkowski M. (2009), Różnice i pomosty między inteligencją a osobowością [w:], M. Ledzińska, M. Zajenkowski (red.), *Z badań nad pograniczem intelektu i osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.