

Krystyna Wojtynek-Musik
Uniwersytet Śląski

TYPOLOGIA PSYCHOLO- GICZNA CARLA GUSTAWA JUNGA A GLOTTODYDAKTYKA

Carl Gustav Jung's psychological typology and glottodidactics

According to C.G. Jung, people, including teachers and students, can be divided into four personality types, depending on the dominating psychological function. These functions are *thinking, feeling, sensation* and *intuition* which can be further subdivided into *introverts* and *extraverts*. The awareness of this psychological diversity may spare teachers and their students a great number of disappointments and misunderstandings and may also help them to create their own style of learning and working on the second language.

1. Typologia osobowości w ujęciu Junga

Zgodnie z typologią Carla Gustava Junga istnieją cztery funkcje determinujące osobowość człowieka, czyli także każdego nauczyciela i ucznia. Za funkcję psychologiczną Jung uznaje taką formę aktywności psychicznej i taki wyraz siły witalnej (libido), „która w różnych okolicznościach pozostaje niezmienna” (Jung 1993:344)¹. Do dwóch funkcji racjonalnych szwajcarski psycholog zalicza *myślenie* i *uczucia*, natomiast za irracjonalne uznaje *percepcję* i *intuicję* (Jung 1993:344). *Myślenie* polega na tworzeniu pojęciowych związków między mentalnymi obrazami zgodnie z regułami logiki (Jung 1993:368). *Uczucia* informują o doznawaniu określonych bodźców według powszechnego podziału na wrażenia przyjemne albo przykre. Zarówno myślenie, jak i uczucia mają charakter racjonalny, ponieważ

¹ Tłumaczenie fragmentów Junga z języka włoskiego K. W.-M.

warunkuje je moment refleksji (Jung 1993:371). *Percepcja i intuicja* należą z kolei do funkcji irracjonalnych, gdyż opierają się jedynie na postrzeganiu zjawisk bez uwzględniania zasad logiki, a nawet nieraz wbrew nim. *Percepcja* uświadamia, „że coś istnieje”, natomiast *intuicja* stanowi „przeczuć” i „ujawnienie nieświadomych związków między tym, co zewnętrzne, a tym, co ukryte”, czego ustalić się nie da przy pomocy samego rozsądku (Jung 1993:363).

Zdaniem Junga wszystkie cztery funkcje mają swój istotny udział w orientacji i poruszaniu się po świecie: *myślenie* umożliwia poznawanie i osądzanie zjawisk, *uczucia* sygnalizują, w jaki sposób reaguje na nie organizm i w jakim stopniu są one dla niego pozytywne lub negatywne, percepcja wyraża kontakt z konkretną rzeczywistością za pośrednictwem pięciu zmysłów (wzroku, słuchu, dotyku, smaku i zapachu), zaś intuicja pozwala odgadywać istotę rzeczy i wnikać w ukryte warstwy prawdy.

Jungowska koncepcja typów ludzkich zawiera dwie ważne różnice w stosunku do tradycyjnego nurtu psychologii. Pierwsza z tych różnic polega na uznaniu *uczuc* za funkcję racjonalną i równorzędną wobec *myślenia*, chociaż nieraz antagonistyczną w stosunku do procesów intelektualnych, zaś wrażenia i spostrzeżenia *zmysłowe* traktowane zostają jako komplementarne wobec *intuicyjnego* oglądu informacji. Zdaniem Junga u poszczególnych osób dominuje jedna z tych funkcji, dlatego reagują one na świat w sposób sobie właściwy, ale nigdy uniwersalny. Wynika stąd prosty wniosek, że wszelkie programy i systemy unifikujące zachowania ludzi są nieuprawnione i skazane na niepowodzenie albo na wysokie ryzyko błędu. Odnosi się to także do edukacji, która stosuje takie same normy ewaluacyjne wobec wszystkich uczniów uznanych za normalnych. Tylko ośrodki specjalistyczne i klasy specjalne lub zintegrowane mają własne taryfikatory postępów szkolnych.

Zgodnie z funkcją dominującą, zidentyfikowaną przez Junga, ludzie dzielą się odpowiednio na cztery rodzaje osobowości: *myślicieli*, *uczuciowców*, *percepcjonistów* i *intuicjonistów* (Pascal 1998:22).

Typ	Funkcja dominująca	Funkcje pomocnicze	Funkcja podrzędna
MYŚLICIEL	Myślenie	Intuicja, zmysły	Uczucia
UCZUCIOWIEC	Uczucia	Intuicja, zmysły	Myślenie
PERCEPCJONISTA	Postrzeganie	Myślenie, uczucia	Intuicja
INTUICJONISTA	Intuicja	Myślenie, uczucia	Zmysły

Tabela 1. Typy osobowościowe wg Junga

Z tabeli jasno wynika, że *myśliciele* są mistrzami w dziedzinie rozumowania, ale za cenę emocji i sentymentów, w przeciwieństwie do *uczuciowców*, którzy reagują na wszystko najpierw emocjonalnie i empatycznie, zagłuszając rozsądek

i refleksję. *Percepcjoniści* pozostają realistami, którzy ufają głównie temu, co postrzegają bezpośrednio i z czym wchodzą w namacalny kontakt, odmawiając wszakże znaczenia intuicji. Natomiast *intuicjoniści* gardzą zmysłami jako prostaczkimi i instynktowymi, za to lubują się w sygnałach płynących z tzw. „szóstego zmysłu”, czyli przeczuciach, tajemnicy i znakach.

Centralna pozycja jednej z funkcji psychologicznych nie oznacza jednocześnie zaniku trzech pozostałych, a tylko ich zdecydowanie mniejszy wpływ na zachowania i decyzje jednostki oraz na pozostawanie głównie w stanie podświadomym, słabo rozpoznawanym lub ignorowanym przez zainteresowanych. Różne układy między funkcjami orientującymi odpowiadają za kształtowanie się psychicznych typów funkcjonalnych i silnie wpływają na związki międzyludzkie. Przeciwności bowiem bardzo często przyciągają się w poszukiwaniu osobowej pełni i komplementarności, by równie łatwo wchodzić w konflikty i napięcia. Stąd też wynika wiele niechęci i nieporozumień nie tylko w skali jednostki, ale w obrębie rodzin i grup społecznych, także szkolnych. Strach, wrogość i brak tolerancji jednych typów ludzkich wobec innych wynikają głównie z niewiedzy o mechanizmach ludzkiej psychiki i jej odrębności u poszczególnych jednostek. Na poziomie szkoły problem staje się dojmujący, gdy nauczyciel typu *mysliciele* pomniejsza osiągnięcia uczniów z innej kategorii osobowościowej, na przykład, *uczuciowców*, ponieważ drażni go nadmierna egzaltacja podczas wypowiedzi czy wybuchy emocji w ćwiczeniach interaktywnych.

W sytuacjach społecznych dodatkowy kłopot sprawia ponadto jeszcze jeden podział ludzi, wprowadzony przez Junga, szeroko spopularyzowany, a spowodowany odmiennością ruchu energii życiowej, który przejawia się w każdym z wyróżnionych typów osobowych. Chodzi o dwie postawy w relacji ze światem i społecznym otoczeniem:

- *ekstrawersje*, czyli tendencję do kierowania energii w stronę obiektów zewnętrznych, głównie na otoczenie, ludzi, zdarzenia, rzeczy, zjawiska (Jung 1993:264–294);
- *introwersje*, czyli tendencję do kierowania energii w głąb siebie, na przeżycia wewnętrzne i swoje idee, na mentalny wysiłek indywidualny i twórczy, na własne projekty i doświadczenia (Jung, 1993: 294–319).

Zarówno *mysliciele*, *uczuciowcy*, *percepcjoniści* oraz *intuicjoniści* mogą mieć naturę ekstrawertyczną lub introwertyczną, tworząc w sumie osiem typów psychologicznych w klasyfikacji Junga (Pascal 1998:20–43). Z grubsza rzecz ujmując, *ekstrawertycy*, niezależnie od ich funkcji dominującej, potrzebują działań zewnętrznych, aktywności publicznej, towarzystwa innych osób i dynamicznych okoliczności, by rozkwiąć. Natomiast *introwertycy* każdego rodzaju preferują samotność, dystans do świata, wewnętrzny wgląd i samodzielne zadania realizowane na swój osobisty sposób, poza cudzą ingerencją. I znowu połączenie tych odmienności, które na początku bywa fascynujące i obiecujące, z czasem może zamienić się w pole walki dwóch odmiennych typów osobowościowych. W świecie XXI wieku, nastawionym na *ekstrawersję* i publiczne targowisko zalet i wad, wycofani

introwertycy potrzebują nieraz kilku minut skupienia, a nawet schronienia, by mieć pełną zdolność koncentracji i możliwości reagowania na wyzwania. *Ekstrawertycy* nie mają tego problemu, przeciwnie, moda na ich sposób bycia ułatwia im spektakularne kariery i zajęcie czołowych miejsc w większości dziedzin życia. Ich los komplikuje się jedynie wtedy, gdy są zmuszeni do odwrotu, marginalizacji, samotności czy braku publiczności w chwili wykonywania życiowych zadań.

Typologia Jungowska zainspirowała rzesze psychologów oraz socjologów i w miarę przyrostu wiedzy na ten temat rozbudowała się o dodatkowe lub inaczej definiowane typy ludzkie. Każdy z nich został jednak określony w oparciu lub w odniesieniu do Jungowskich tez. Danah Zohar i Ian Marshall w swoich badaniach nad *inteligencją duchową* podążają za Johnem L. Hollandem (1997) i zgodnie z jego propozycją wyodrębniają sześć modeli ludzkich: *typ konwencjonalny, społeczny, badawczy, artystyczny, realistyczny, przedsiębiorczy* (Zohar i Marshall 2001:178–182). W socjonice, czyli w nauce o relacjach społecznych, wyróżnia się aż szesnaście typów osobowościowych: *wynalazca, analityk, krytyk, przedsiębiorca, psycholog, humanista, liryk, mentor, legionista, inspektor, mistrz, dyrektor, polityk, przebojowywacz, pośrednik, entuzjasta*². Z drugiej strony Howard Gardner, rozważając ideę inteligencji wielorakiej i wielowymiarowej, wyraża wątpliwości co do zbyt uproszczonej typologii psychologicznej (Gardner 1993). W niniejszym artykule nie chodzi jednak o opis nowych ujęć schematów osobowościowych ani o udział w psychologicznej dyskusji o zasadności propozycji Junga w porównaniu z wynikami nowszych badań. Ważne jest natomiast podkreślenie różnorodności typologicznej w każdej grupie ludzkiej i jej konsekwencji dla bardziej humanistycznej organizacji nauczania, w czym szwajcarski naukowiec okazał się pionierem.

Z Jungowskich badań nad specyfiką psychologiczną poszczególnych grup ludzkich wynikają konkluzje istotne dla edukacji.

Sytuacja uczniów	Sytuacja nauczycieli
1. Jednolita ewaluacja wyników nauczania może być tylko względna, ponieważ abstrahuje od typologicznych różnic uczących się i nie powinna decydować o ich faktycznej samoocenie.	1. Propozycje metodyczne nigdy nie mogą mieć wartości uniwersalnej, również przydatnej dla wszystkich uczących, bo nie uwzględniają ich typologicznych odmienności.
2. Wprowadzanie autonomizacji, personalizacji i indywidualizacji	2. Warto wypracować własny eklektyczny styl nauczania, który pozostawałby

² Socjonika jako nowa dziedzina wiedzy społecznej prezentuje szczegółowo swoją typologię na stronach internetowych: <http://www.socioniko.net/pl/1.1.types/index-type.html> DW 05.09.2009.

Informacje tam podane pochodzą z artykułu: W. Gulenko, Diagnostyka socjoniczna: metoda wywiadu, 1999. Tłum. T. Leonid. 2006. Portrety K. Piłatowa. 1996–2001. Komentarze (zaznaczone kursywą): D. Łytow, 2006.

w przyswajaniu wszelkiej wiedzy (także języków obcych).	w harmonii z osobowością i predyspozycjami społecznymi uczących.
---	--

Tabela 2. Wnioski wynikłe z typologii osobowościowej Junga

2. Psychofizyczna specyfika nauczycieli i uczniów

Tymczasem rozwiązania proceduralne przyjęte w szkolnictwie nie zajmują się specyfiką psychofizyczną ani nauczycieli, ani ich podopiecznych, dlatego okazują się dalekie od całościowego oglądu człowieka. Każdy nauczyciel i uczeń to wszakże zawsze jakiś typ osobowościowy i jakiś rodzaj postawy energetycznej wobec rzeczywistości, które naturalnie ujawnia w towarzystwie przełożonych, podopiecznych i kolegów. Znajomość psychologicznych odmienności może zaoszczędzić uczestnikom procesów edukacyjnych niepotrzebnych rozczarowań i antagonizmów. Nie da się bowiem być kimś innym niż tego żąda własna natura i nie godzi się oskarżać kogoś o złą wolę, gdy nie potrafi dostosować się do apriorycznych wzorców zupełnie sobie obcych, a przez to niemożliwych do realizacji. Trudno też kontrolować spontaniczne sympatie i antypatie wybuchające w spotkaniach z innymi osobami w klasie i w szkole. Postawy ochronne zdają egzamin tylko na krótką metę, ale nigdy przez wiele godzin lekcyjnych, przez całe miesiące czy lata wspólnej nauki. *Introwertyk uczniowiec* nie zmienia się w *zmysłowego ekstrawertyka*, mimo nacisków nauczyciela lub oczekiwania koleżanek. Te dwa psychiczne światy nie wynikają przecież ze złej woli, lecz ze specyfiki psychofizycznej jednostek i okazują się niewymienialne.

W życiu codziennym różnorodność osobowości ma wysoką wartość twórczą, bo tworzy bogactwo każdej grupy ludzkiej i stanowi lekcję zrozumienia, tolerancji, dzielenia się i otwartości. Stąd taka popularność metody „burzy mózgów” wykorzystywanej do rozwiązywania różnego rodzaju zadań oraz propagowanie synergii jako rezultatu współdziałania. Natura powołuje do istnienia 50% ekstrawertyków i 50% introwertyków, zatem obie tendencje stanowią niezbędną siłę motoryczną w procesie ewolucji ludzkości. Fakt, że w dzisiejszej cywilizacji europejskiej i amerykańskiej *ekstrawersja* święci triumfy, a *introwersje* traktuje się nieraz jako deficyt czy wadę rozwojową, jest rezultatem bezsensownego kultu dla stylu życia mieszkańców USA, wcale nie jedyne słusznego czy specjalnie udanego, lecz wytworzonego przez państwo najsprawniejsze gospodarczo, a tym samym chętnie naśladowane i podziwiane. Żaden nauczyciel i żaden uczeń nie ma jednak powodu do zahamowań czy kompleksów tylko dlatego, że nie przystaje do modnych modeli zachowań. Dla jego lepszego samopoczucia warto by było, by maksymalnie wzmacniał te cechy swojej psychiki, które dają mu największe poczucie tożsamości i wartości, niezależnie od trendów medialnych czy presji środowiskowej, ale nie

lekceważył przy okazji swoich cech ukrytych, mniej odczuwanych, chociaż równie wartościowych.

Poza wyjaśnieniem typologii ludzkiej i upomnieniem się o prawo do odmienności psychicznej poszczególnych osób, teoria Junga uświadamia pracownikom oświaty granice ich podejścia do zasad nauczania i inspiruje do nowego spojrzenia na metodykę pracy w szkole. Okazuje się przecież, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie podlegają prawom typologii psychologicznej, wykazują indywidualne preferencje przedmiotowe, zajęciowe i metodologiczne. Dysponują też różnymi rodzajami inteligencji: racjonalnej, emocjonalnej, i duchowej, jeśli przyjąć stanowisko Zohar i Marshalla (2001), albo dodatkowo: muzycznej, przestrzennej, sportowej, werbalnej, personalnej, jeśli uznać rację Gardnera (1993). W każdym wypadku i nauczyciele i uczniowie mają swoiście zorganizowane struktury mózgu i nie dają się uszeregować w sposób prosty i jednoznaczny.

Oczywiście, nauczyciele jako profesjonalści są zobowiązani znać pełny zestaw strategii, technik i działań dydaktycznych pomocnych w nauczaniu danego przedmiotu, ale powinni zachować jednocześnie prawo do wyboru osobistego stylu pracy, adekwatnego do ich specyfiki osobowościowej. Uczniom także powinien przysługiwać przywilej bardziej osobistego uczestnictwa w formach i zajęciach szkolnych zgodnego z ich określonym typem psychologicznym.

Dla unaocznienia konkretnej sytuacji lekcyjnej posłużmy się typowym przykładem zadania glottodydaktycznego, które polega na przyswojeniu i utrwaleniu nowego materiału leksykalnego. Przy uwzględnieniu różnic osobowościowych ten sam zbiór słówek i struktur może być przepracowany na kilka sposobów:

- I) ćwiczenia na uzupełnianie zdań przy pomocy podanego słownictwa lub udzielenie odpowiedzi na pytania z użyciem nowego materiału chętnie wykona uczeń typu *myśliciela*;
- II) znalezienie odpowiednich form obrazowych lub rzeczowych do nowych pojęć sprawi przyjemność uczniowi typu *uczniowca*;
- III) w ułożeniu konkretnej scenki lub dialogu z zastosowaniem wybranych słówek i wyrażeń wykaże się uczeń typu *percepcjonisty*;
- IV) do zbudowania sieci skojarzeń dla poszczególnych słówek i wyrażeń lub do pogrupowania ich na zbiory ochoczo zabierze się uczeń *intuicjonista*.

Oznacza to, że ten sam materiał językowy można przepracować na cztery rozmaite metody, z których każda jest wartościowa, chociaż jej efektywność zależy od typu uczniów, którzy ją realizują. Oczywiście, nie wszystkie zagadnienia dają się rozwiązać w równie łatwy sposób. Wiele kwestii obcojęzycznych wymaga działań wspólnych dla całej klasy i wielu ćwiczeń automatyzujących. Opracowywanie testów też się komplikuje, gdy nauczyciel chce w nich uwzględnić odmienności typologiczne swoich podopiecznych. Niemniej, coraz bardziej powszechne podejście autonomizujące, indywidualizujące i personalizacyjne

w glottodydaktyce umożliwia, a wręcz zachęca i sankcjonuje metodologiczne rozwiązania alternatywne (Śliwerski 1992). Ten sam temat może przecież przyjąć formę dialogu, kolażu, składanki komiksowej czy krótkiego opowiadania autorstwa uczniów *introwertycznych* lub mieć kształt symulacji sytuacyjnej, scenki, skeczu, prezentacji multimedialnej, gry czy zabawy przygotowanych przez uczniów *ekstrawertycznych*. Obie grupy wychowanków odczują w ten sposób funkcjonalność własnych cech specyficznych w miejsce wymogu równania do modelu „super-ucznia”, będącego dziwaczną mieszanką własności, które w rzeczywistości nigdy razem nie występują lub wręcz się wykluczają. Nauczyciel otrzyma możliwość ewaluacji poszczególnych osób za ich udział w realizacji zadania i za skuteczne opanowanie danej partii materiału, bez narzucania im i sobie tylko jednego systemu sposobów i technik rozwiązania.

Uczniowie doskonale wiedzą i czują, w czym są sprawni, a nieraz komunikują to wprost, przyznając, że „wolą pisać” niż „mówić” czy odwrotnie, że „wstydzą się występować przed całą klasą” albo, że przeciwnie „bardzo lubią popisywać się publicznie”. Te bezpośrednie informacje uczniów o sobie oraz sondaże typologiczne, przeprowadzone, na przykład, podczas lekcji wychowawczej czy na jednej z lekcji biologii³ warto wziąć pod uwagę podczas planowania zajęć. Pozwalają one zbudować odpowiednio bogaty obraz uczniów oraz uniknąć schematycznego przydziału zadań i ocen. Należy też zawsze łączyć wyniki z zadań pisemnych z poziomem odpowiedzi ustnych, bo dopiero zestawienie obu tych form sprawności daje całościowy wynik osiągnięć ucznia. Zresztą, zasada ta jest dziś powszechnie respektowana w światowym szkolnictwie, co godzi się podkreślić jako dowód zrozumienia dydaktyków dla specyfiki osobowościowej podopiecznych. Coraz częściej w edukacji bywa też brana pod uwagę neuropsychologiczna wiedza o dynamice procesów poznawczych, która przekłada się na równoważenie wyników w nauce uczniów o dominacji prawej albo lewej półkuli (Śliwerski 1992:198–201).

Jeśli chodzi o sytuację psychologiczną nauczycieli, jest ona bardziej złożona i, wbrew pozorom, trudniejsza zarówno indywidualnie, jak i społecznie. Na ogół uważa się, że wybitni nauczyciele to osoby o cechach ekstrawertycznych i o dominancie uczuciowej, ewentualnie myślowej. Rzeczywiście, tacy mistrzowie przekazują materiał barwnie, teatralnie i sugestywnie; cieszą się z centralnej pozycji w grupie i nie mają kłopotów z dyscypliną; dużo wiedzą i lubią imponować erudycją. Często wywołują też podziw wychowanków, co korzystnie wpływa na motywację młodzieży do nauki oraz na dobry klimat roboczy podczas lekcji. Z doświadczenia wiadomo, że tego typu jednostki nie występują

³ Przykład ankiety osobowościowej znajduje się u Zohar D. i Marshalla I., (2001: 221–226), a także na stronie internetowej opracowanej przez Beatę Basińską z Uniwersytetu Gdańskiego: *Człowiek, praca, kariera. Rola predyspozycji indywidualnych a sukces w pracy zawodowej*, <http://www.pg.gda.pl/~bbas/lb1%20osobowosc.htm>, DW 05.09.2009 oraz w ofercie socjoników: <http://www.socioniko.net/pl/1.1.types/index-type.html> DW 05.09.2009.

zbyt często w zawodzie nauczyciela, bo ich siła przebicia i talenty umożliwiają im awans także na innych, być może bardziej dochodowych czy prestiżowych stanowiskach. Jeśli mimo wszystko pozostają w szkole, to zazwyczaj osiągają bardzo dobre rezultaty i spełniają się doskonale w dydaktycznej profesji. Inne typy psychologiczne *percepcjonistów* czy *intuicjonistów*, zwłaszcza w wydaniu *introwertycznym*, mają startową pozycję znacznie gorszą od *ekstrawertycznych uczuciowców*, ale przecież mogą także uzyskiwać dobre rezultaty dydaktyczne, jeśli wykorzystają należycie swoje mocne strony. I tak, introwertyczny nauczyciel o wysokim intelekcie może zdziałać wiele dobrego dzięki pasji poznawczej, błyskotliwości myślenia i opanowaniu wiedzy, *percepcjonista* polegający na swym pragmatyzmie może umiejętnie prowadzić uczniów przez praktyczne i doświadczalne aspekty nauki, natomiast osoba o czulej intuicji ma szansę na szkolne sukcesy, jeśli odwoła się do tego, co kryje się pod zewnętrzną postawą młodych adeptów wiedzy i zestroi swoje przygotowanie dydaktyczne z odczuciami na temat wychowanków. Wtedy też wybór metod i strategii okaże się naturalny i efektywny, bo dokonany w zgodzie z własną osobowością. Taki eklektyzm metodyczny ma obecnie wielu zwolenników wśród specjalistów przedmiotu, ponieważ zazwyczaj wyzwala bardziej inwencyjne i indywidualne sposoby nauczania.

Nie sposób pominąć tu jeszcze innej pomocy, skądinąd bardzo polecanej w nowoczesnej dydaktyce zorientowanej na autonomizację uczących się, a mianowicie zaangażowanie uczniów do realizacji tych zadań i ćwiczeń, w których sam nauczyciel nie czuje się swobodnie. Grupa ekstrawertycznych wychowanków z powodzeniem może przygotować scenki, prezentacje, gry, piosenki czy konkursy, jeśli nie lubi tego robić prowadzący. Korzyści będą obopólne: uczniowie lepiej i dokładniej przyswoją sobie określony materiał, a uczący zostanie odciążony ze stosowania technik niemiłych dla siebie.

Nauczyciel, który odważa się być sobą, nie musi więc używać tych sposobów nauczania, w których czuje się sztucznie lub które go peszą. Młodzież akceptująca osobowość nauczyciela, obdarza go zwykle zaufaniem także w dziedzinie metodyki pracy oraz chętnie wyręcza w formach dla niego kłopotliwych. Wystarczy, by jego dydaktyczne rozwiązania były przemyślane, urozmaicone, zorientowane na uczniów i przynosiły pozytywne wyniki, a nikt nie będzie oczekiwał od uczącego szczególnej charyzmy. W opinii wielu wychowanków powtarza się jeden, ale bardzo znaczący powód uznania lub lekceważenia kadry edukacyjnej: chodzi o poważny i odpowiedzialny stosunek do zawodu i podopiecznych. Uczniowie wybaczą swoim mentorom różne specyficzne cechy charakterologiczne: nieśmiałość, sentymentalizm, dziwactwa, fobie, obsesje, konserwatyzm czy ekstrawagancję, o ile nie przeszkadzają im w rozumnym nauczaniu i sprawiedliwym egzekwowaniu wiedzy. Nieraz słabostki czy śmieszności nauczycieli przyczyniają się do nadania im zabawnych przezwisk, utrzymujących się latami, dzięki którym tworzy się koloryt szkoły i żywość szkolnych

wspomnień. Ci sami uczniowie stają się jednak bezlitośni i bezwzględni, kiedy czują się oszukiwani i poniżani przez nauczycieli pełnych nonszalan-
cji, pychy, próżniactwa, bezmyślności, lenistwa, pogardy i tym podobnych
postaw negatywnych. Nauczyciela pozbawionego poczucia odpowiedzial-
ności za skutki swej pracy nie tłumaczy żadna psychologia, podobnie jak
żadna teoria nie usprawiedliwia nieprzygotowania do pracy, arogancji i za-
stoju zawodowego.

3. Uwagi końcowe

Cel nauczania wszelkich przedmiotów, również języków obcych, pozostaje
zawsze ten sam, ale w żadnym wypadku nie może oznaczać unifikacji środ-
ków do niego prowadzących, bo ich zadaniem jest taka organizacja zajęć
szkolnych, by uruchamiały w miarę całościowy potencjał uczniów (nie tylko
jego fragmenty) oraz podnosiły skuteczność pracy nauczycieli. Trudno nie
powołać się w tym momencie na stanowisko prawdziwej specjalistki od au-
tonomizacji w glottodydaktyce, Weroniki Wilczyńskiej, która z naciskiem
pisze: „Nauczyć języka obcego to sprawić, by uczący się odkrył swój własny
styl komunikacyjny w tym języku obcym, na miarę swej osobowości, statusu
i aspiracji” (Wilczyńska 1999:19). Im mniejszy jest dysonans między materia-
łem do nauczania a pozytywną nań reakcją psychiczną uczniów, tym lepsze
są rezultaty pracy, tym większa więź między przedmiotem poznania (w tym
wypadku językiem obcym), a jego podmiotem (czyli uczniem przyswajają-
cym ów język).

Częsta wrogość uczniów do szkoły wynika nie tyle z ich pogardy dla wie-
dzy, ile z poczucia wyobcowania w proponowanej formule dydaktycznej i z ni-
skiego poziomu wykorzystania własnych możliwości. Kiedy młoda osoba nie
odczuwa związku między zdobywaną wiedzą a przyrostem własnej mocy psy-
chicznej nie może czuć się przekonana do sensowności i wartości nauki. Prze-
cież sukcesy w pracy intelektualnej wcale nie przesądzają o jakości życia co-
dziennego ani nawet profesjonalnego. Daniel Goleman udowadnia to dobitnie
w swoich badaniach na temat inteligencji emocjonalnej: „W najlepszym razie
iloraz inteligencji określa około 20% czynników, które decydują o sukcesie, co
oznacza, że 80% zależy od innych zmiennych” (Goleman 1997:66). Te inne
zmienne warunkuje w znacznym stopniu struktura psychoorganiczna osoby,
ale także jej zdrowie, wygląd, pochodzenie, sytuacja społeczna i rodzinna oraz
tzw. okoliczności losowe (Salovey i Sluyter 1999). Tak czy inaczej, okres szkolny
wspomaga znalezienie własnego miejsca w świecie, jeśli daje uczniom szansę
do rozpoznania ich tożsamości, mocnych i słabych cech ich natury, poczucia
godności, zdolności życia wśród innych oraz umiejętności samoobserwacji. Je-
dyne takie prowadzenie młodych ludzi stwarza przesłanki wyzwajające w nich
to, co najważniejsze na każdym etapie istnienia, a co od czasów Sokratesa na-
zywa się *samoświadomością*.

BIBLIOGRAFIA

- Gardner, H. 1993. *Multiple Intelligences*. New York: Harper Collins (Basic Books).
- Goleman, D. 1997. *Inteligencja emocjonalna*. Tłum. polskie A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Holland, J. L. 1997. *Making Vocational Choices*. Wyd. 3. Floryda: Inc., Psychological Assessment Resources.
- Jung, C.G. 1993. *Typi psychologiczni*. Tłum. włoskie S. Bonarelli. Roma: Grandi Tascabili Economici Newton.
- Pascal, E. 1998. *Psychologia Jungowska. Teoria i praktyka*. Tłum. polskie G. Skoczylas. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Salovey, P. i Sluyter, D. J. (red.). 1999. *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Tłum. M. Karpiński. Poznań: Dom Wyd. Rebis.
- Śliwerski, B. (red.). 1992. *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Kraków: Wyd. Impuls.
- Wilczyńska, W. 1999. « Kształcenie do autonomizacji w językach obcych a problem wzorów i imitacji. » (w) *Neofilolog*. Poznań, 18: 18–24.
- Zohar, D. i Marshall I. 2001. *Inteligencja duchowa*. Tłum. polskie P. Turski. Poznań: Dom Wyd. Rebis.