

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Wiga Bednarkowa

Refleksje nad polonistyczną kompetencją uczennic i uczniów XXI wieku

*Ty który śmieszne kawki nauczyłeś latać
Ty który jesteś z tego i nie z tego świata
Uchowaj dzisiaj od nienawiści
Moje serce moje oczy moje myśli*

Adam Ziemianin, *Modlitwa naszego wieku*

Dynamika zmian w edukacji polonistycznej, jakich doświadczamy w ostatnich dwudziestu latach, wynika zapewne z wielu powodów: odzyskania wolności słowa, więc i demokracji; rozwoju cywilizacji cybernetycznej, więc i multimediiów, internetu, co oznacza również włączenie się w procesy globalizacyjne. Każda kolejna reforma szkoły budzi emocje, tym silniejsze, im bardziej jest nią ktoś zainteresowany. Tę ostatnią zwłaszcza poloniści przyjmują z mieszanymi uczuciami, bo to za mało, za krótko, nie to, nie tak, jakby sobie ktoś życzył...

Wszystkie dotychczasowe zmiany programowe jednak coś łączy – to myślenie dorosłych¹, ponad dziećmi i młodzieżą, prawiących o tym, co ci ostatni „powinni”, „muszą”... Autorzy podstawy – niczym typowi przedstawiciele kultury postfiguratywnej², idealisci stojący na straży czytania – już *a priori* zakładają dziecięcą indolencję w sferze określania swoich potrzeb i oczekiwań.

Pajdokracją nazwaliby to ci, którzy o demokracji mówią, choć swym zachowaniem ani do niej nie zapraszają, ani jej nie stosują, gdyby to, co na lekcjach polskiego ma się dziać, miały wskazywać dzieci. A te – gdyby spytać, czego chcą, czego sobie życzą, o czym marzą – niejednego polonistę i niejedną filolożkę wprowadziłyby

¹ A. Łobos, *Definicja wychowania według uczniów, studentów i nauczycieli*, [w:] *Wybrane problemy edukacyjne – konfrontacje polsko-słowackie*, red. S. Juszczyk i E. Petlak, Toruń 2004, s. 23–29.

² M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówna, Warszawa 1978. Publikacja ta pozwala zrozumieć mechanizmy i prawidłowości funkcjonowania międzypokoleniowego przekazu norm i wartości kulturowych, które doprowadziły do kryzysu kultury i wychowania. Osią konstrukcyjną rozważań i wyjaśnień Mead jest koncepcja *kultury postfiguratywnej* (w której dzieci uczą się głównie od swoich rodziców), *kultury kofiguratywnej* (w której zarówno dzieci, jak i dorośli uczą się od swoich rówieśników) i *kultury prefiguratywnej* (w której dorośli uczą się również od swoich dzieci). Książkę Margaret Mead uznaje się za jedną z najwybitniejszych prac z zakresu socjologii kultury i wychowania. (http://merlin.pl/Kultura-i-tozsamosc-Studium-dystansu-miedzypokoleniowego_Margaret-Mead/browse/product/1,235604.html#fullinfo [dostęp 15.10.2009]); por. *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Liceum ogólnokształcące. Klasa I*, Kraków 2002.

w zakłopotanie. I raczej mieliby ci od pajdokracji, bo kiedy oddać władzę *zagadkowym dzieciom*, to jednak utrwać wzorce niepartnerskie, z „władzą” którejs ze stron.

„Władanie ludźmi” implicytnie zakłada urzeczowienie jednych przez drugich. Wydaje się, że niektórym autorom podstawy programowej bliskie jest takie uprzedmiotawiające podejście, skoro możemy przeczytać:

- „Cel edukacyjny [...] to wykształcenie człowieka, który będzie [...], zyska ogładę humanistyczną”;
- „celem kształcenia [...] jest uformowanie świadomego odbiorcy każdej wypowiedzi [...] literackiej, jak i pozaliterackiej, a także świadomego użytkownika języka”;
- „obowiązkiem [nauczyciela i nauczycielki] jest [osiągnięcia ucznia i uczennicy] systematycznie pogłębzać, utrwać i doskonalić”³.

Wysiłki, które podejmują nauczyciele, skomentował Holden Caulfield – główny bohater powieści J.D. Salingera *Buszujący w zbożu*, odnosząc się do słów nauczyciela:

[nauczyciel Old Spencer do Holdena]: I'd like to put some sense in that head of yours, boy. I'm trying to help you. I'm trying to *help* you, if I can⁴. [Chciałbym ci przemówić do rozsądku, chłopcze. Staram ci się jakoś dopomóc, ile w moich siłach⁵].

[Holden]: He really was, too. [...] But it was just that we were too much on opposite sides of the pole, that's all⁶. [Naprawdę miał najlepsze chęci. [...] Ale nie mogliśmy się porozumieć, jak gdybyśmy stali na dwóch przeciwległych biegunach⁷].

Dziś MEN słowem „indywidualizacja” określa misję reform w szkole, zwracając uwagę na potrzebę, a nawet konieczność jej wprowadzania i zacierając tym samym granice dotychczasowego działania szkoły wyznaczane pojęciami „klasowo-lekcyjne”.

Czymże więc jest „indywidualizacja” i jak ją rozumieć w odniesieniu do „kompetencji polonistycznej” uczennicy lub ucznia, do „polonistycznej tożsamości” lekcji języka polskiego?

Nie wnikając szczegółowo w zagadnienia: *świadomości, zdolności, talentów, zewnętrznych czy wewnętrznych motywacji*, odniosę się jednak do tych ważkich kwestii, żeby móc odejść od dziewiętnastowiecznych poglądów mówiących o tym, że jednym ludziom coś jest dane, innym nie i że ci pierwsi są zdolni, żeby np. przeczytać, zrozumieć, zauważyć, zanalizować, uogólnić, wywnioskować, porównać; drugim zaś lepiej dać spokój, nie przejmować się ich kompetencją, czy raczej jej brakiem, i – jeśli w ogóle – to właśnie od nich „wymagać”, a nie „oczekiwać”.

³ Wszystkie cytaty pochodzą z autorskich komentarzy do podstawy programowej, wydanych w 8-tomowej publikacji MEN; http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2pdf, s. 55–92 [dostęp 15.10.2009]

⁴ J.D. Salinger, *The Catcher in the Rye*, London 1958, s. 14.

⁵ J.D. Salinger, *Buszujący w zbożu*, przeł. M. Skibniewska, Warszawa 1961. W polskim tłumaczeniu książki owo „uprzedmiotowienie” zanika.

⁶ J.D. Salinger, *The Catcher...*, s. 15.

⁷ J.D. Salinger, *Buszujący...*, s. 18.

Stereotypowe myślenie o zdolnościach człowieka jako o czymś stałym, z czym się człowiek rodzi, pokutuje w wielu szkołach od czasów A. Bineta i F. Galtona. Odczarowuje je H. Gardner swą teorią *wielorakich inteligencji* (WI): „MIs – multiple intelligences – all human beings possess a number of relatively autonomous cognitive capabilities, each of which I designate as separate intelligences”⁸ [wielorakie inteligencje – wszystkie istoty ludzkie posiadają pewną liczbę relatywnie autonomicznych zdolności poznawczych, które ja określam jako oddzielne inteligencje⁹]. Jej największą wartością jest przeświadczenie o tym, że inteligencje¹⁰ mogą się rozwijać, co pozwala obserwować zarówno progres człowieka, jak i jego regres.

Teoria *wielorakich inteligencji* zakłada, że ludzki mózg ma – do dziś nieodgadnioną – ogromną potencję¹¹. Dowodem jego fenomenu – co każe zmieniać perspektywę patrzenia na człowieka i ocenę jego zachowań, a także co może napawać optymizmem – jest zdolność rozwijania się, oznaczająca, że osoba może nauczyć się czegoś, do czego z pozoru nie ma predyspozycji, powinna jednak wykorzystywać swoje atuty – domeny swoich *wielorakich inteligencji*.

Gardner – wyodrębniając siedem podstawowych inteligencji składających się na pojęcie *wielorakich inteligencji*: językową (*lingwistyczną*), *logiczno-matematyczną*, *przestrzenno-wyobrażeniową*, *muzyczną*, *kinestetyczną*, *intra-* i *interpersonalną* – podkreśla, że każdy człowiek ma charakterystyczne dla siebie spektrum o różnorodnym wyprofilowaniu inteligencji z domeną/domenami jako figurą/figurami na tle pozostałych.

Mówiąc o *wielorakich inteligencjach*, odnosimy się do inteligencji człowieka, czyli jego zdolności raczej w aspekcie **indywidualnych potrzeb** niż jego możliwości, które zdeterminowane procesami motywacyjnymi rosną lub maleją w miarę zaspokajania potrzeb. Jeśli np. młodzież gimnazjalną cechuje przede wszystkim towarzyskość, umiłowanie muzyki i ruchu, to wskazujemy jej domeny WI: interpersonalno-muzyczno-kinestetyczne, a może nawet interpersonalnomuzycznokinestetyczne. W takim przypadku trudno mówić o potrzebie zaspokajania głodu czytelniczego, który charakteryzuje osoby o domenach intrapersonalno-lingwistycznych. Do wrażliwych na dźwięki, dotyk i potrzebujących partnerskiego wsparcia adolescentów łatwiej dotrzeć więc music-hall, teksty raperów, hip-hopowców, zadania polegające na przekładach intersemiotycznych. Nie należy jednak oczekiwać, że takie metody pracy i takie teksty kultury zostaną zaproponowane do czytania, analizy i interpretacji przez nauczycieli tradycyjnie pojmujących lekcje języka polskiego.

Z moich obserwacji lekcji – w tym także języka nauczycieli, który pokazuje ich nieuświadomiony językowy obraz szkoły – wynika, że nauczyciele postrzegający zawód w sposób tradycyjny, powielający ten z pokolenia na pokolenie przekazywany wzorzec, uważają, że najważniejsze jest, aby zostały zaspokojone potrzeby nauczyciela-egzekutora wiedzy: „Kto **mi** powie? Kto **mi** wymieni? Kto **mi** napisze?...”

⁸ H. Gardner, *Five minds for the future*, Boston 2007.

⁹ Tłumaczenie własne. Zdaniem H. Gardniera pojęcie „zdolności” zyskuje tym samym wyższy status, jego wartość zostaje podniesiona do należytej rangi, przyciągając uwagę większego grona zainteresowanych kwestią rozwoju człowieka.

¹⁰ H. Gardner uważa nawet, że „niepoprawne politycznie” jest mówienie w liczbie pojedynczej o inteligencji, zamiast o inteligencjach.

¹¹ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2007.

„Sukcesami szkolnymi” nazywane są przez tych nauczycieli najczęściej osiągnięcia intelektualne¹², w dodatku samodzielnie wypracowane przez uczennice i uczniów, nierzadko na drodze rywalizacji i przy skorej do porównań postawie nauczycieli.

Jeśli jednak dopuścić do głosu świadomą swą indywidualnością Uczącą Się Osobą Ludzką, której obraz także można wyekscerpować z tekstu podstawy programowej:

- „umie [różne formy wypowiedzi] samodzielnie napisać, stosując takie środki językowe, które pozwolą mu [świadomemu użytkownikowi, ale też i świadomej użytkownicy] na osiągnięcie określonego celu”,
- „ma poczucie możliwości rozwoju własnych zainteresowań”,
- „spodziewa się ciekawej oferty zajęć”

to współcześnie można oczekiwać asertywnych zachowań i dzieci, i młodych ludzi, kwestionujących świat wartości nauczycieli. Obstawanie przy swoim każdej ze stron, czyli tradycyjnych nauczycieli języka polskiego i współczesnych młodych, nieuchronnie prowadzi do zderzenia kultur, do konfliktów i uzewnętrznionej bądź utajnionej agresji.

W dobie internetu i łatwego przemieszczania się w zglobalizowanym świecie naiwną jest wiara w moc przekazywanej z pokolenia na pokolenie maksy *disce puer latine, ego te faciam mości panie*. Kanadyjski psycholog i psychoedukator Egide Royer¹³ ubolewa nad skonwencjonalizowaniem, żeby nie powiedzieć skostnieniem, wiedzy, którą posługuje się środowisko nauczycieli. Dotyczy to takich pojęć, jak: *inteligencja, motywacja, grzeczność*, ale śmiało można do nich dodać filologiczne kwestie merytoryczne, np. *hermeneutyka* a odbiór tekstów, *kognitywizm* a ogląd języka, *metoda projektu czy drama* a myślenie i działanie *dywergencyjne*.

Na lekcjach jakby wyciętych z dziewiętnastowiecznej klasy dzieci i młodzież przede wszystkim korzystają z podręczników (zwłaszcza tych, które przynoszone są najczęściej przez dziewczęta), prowadzą zeszyt (niekiedy nawet zeszyty), notując w nich albo to, co podyktuje pani lub pan od polskiego, albo przepisując do nich to, co wyłuszczonego drukiem zamieszczone jest w podręczniku.

Wydawać by się mogło, że na języku polskim rozwijana jest/powinna być przede wszystkim domena *lingwistyczna* i... *intrapersonalna*, a tymczasem według Gardnera *wielorakie inteligencje* są niczym narzędzia, którymi człowiek ma się posługiwać, żeby siebie rozwijać, to znaczy rozwijać swoje *umysły* (ang. *minds*) – od których potencjału zależy kondycja humanizmu w XXI wieku i zdolność do ochrony przed procesami dehumanizacji.

Wyodrębnienie przez tego psychologa i filozofa pięciu *umysłów: dyscypliny, syntezy, kreatywności, poszanowania i etyki*, wynika z docenienia potencjału myślowego mózgu człowieka i świadczy o głęboko humanistycznym postrzeganiu istoty podmiotu, jego dojrzałości i odpowiedzialności.

¹² Do niedawna powiedziano by „lewopółkulowe”, dziś pogłębione badania nad mózgiem każą odchodzić od myślenia o sferyczności mózgu na rzecz widzenia jego holistycznej i bardzo zindywidualizowanej natury.

¹³ E. Royer, *Jak kameleon na szkockiej spódniczce, czyli jak uczyć „trudnych” młodych, nie wykończając siebie*, przeł. W. Bednarkowa, Warszawa 2009.

Umysł dyscypliny – rozumiany dwojako: jako dziedzina, np. „filologia”, „kierowca autobusowy”, i jako zdyscyplinowanie, tj. „podporządkowanie się wybranej dyscyplinie” – pozwala i jednocześnie każe, na przykład osobie pragnącej zajmować się w sposób zaangażowany, specjalistyczny filologią, refleksyjnie czytać dużo zróżnicowanych tekstów – tekstów z różnych epok, kultur, adresowanych do różnych odbiorców...

Umysł syntezy umożliwi np. pewnemu filologowi-językoznawcy lub pewnej filolożce-językoznawczyni zająć się specjalistycznym językiem popularnej prasy z dziedziny informatycznej. To *umysł syntezy* nie pozwoli nauczycielom języka polskiego kwestionować potrzeby pochylenia się nad zagadnieniami z innych dziedzin nauki, np. psychologii. Dążąc do doskonalenia swej wiedzy z jakiegoś zakresu, np. komunikacji interpersonalnej, dostrzegą oni np. w przemyśleniach psychologa F. Schulza von Thuna wagę „słuchania czworgiem uszu” dla pogłębiania sztuki porozumiewania się.

Żeby mógł się rozwijać *umysł kreatywności*, na lekcjach powinno się odchodzić od tradycyjnie pożądanego apollinijskiej postawy uczennicy czy ucznia: grzecznej, zrównoważonej, uporządkowanej logicznej. *Kreatywność* rozkwita w spontanicznym, pełnym emocji i nieprzewidywalności klimacie dionizyjskich zabaw i rozrywk¹⁴. Człowiek XXI wieku, aby uniknąć zastąpienia przez bezmyślną, ale w precyzji odtwarzania, powielania nieraz doskonalszą maszynę, musi być twórczy i kreatywny, dlatego już jako dziecko powinien mieć okazję się tego uczyć¹⁵.

Na Ziemi jest coraz ciśnień, dlatego ludziom potrzebne są zdolności empatyczne, by w tej globalnej wiosce¹⁶ przyjmować postawę poszanowania inności i różności, tolerancji, choć niekoniecznie akceptacji. *Umysł poszanowania*, czyli umiejętność myślenia w kategoriach „każdy człowiek jest wartością”, wywoływania w sobie refleksji nad fenomenem różnych indywidualności, odmiennych kultur, religii jest tym, czego w XXI wieku tak bardzo brakuje tym mieszkańcom Ziemi, których do nieludzkich zachowań popycha charakterystyczny dla naszych czasów „wyścig szczurów”. Dokładnie przeanalizowany przypadek Eliota¹⁷ – uszkodzony w czasie operacji mózg zmienił obraz postrzegania go z osoby ciepłej, życzliwej, towarzyskiej na niedostępną, wybuchową, zimną – przyczynił się do spopularyzowania teorii *inteligencji emocjonalnej*, według której o powodzeniu życiowym człowieka stanowi tzw. wysoki iloraz *inteligencji emocjonalnej* – EQ – a nie wysoki iloraz inteligencji – IQ – świadczący jedynie o błyskotliwości człowieka, zdolności do logicznego reagowania i sprawności posługiwania się kodem werbalnym.

¹⁴ Por. M. Klimovič, *Tvorivé pisanie v primárnej škole*, Prešov 2009.

¹⁵ Por. np. B. Dyrda, *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, Kraków 2004; K.J. Szmidt, *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości. Cz. 1 i 2*, Warszawa 1996; K.J. Szmidt, *Porządek i przygoda. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*, Warszawa 1996.

¹⁶ M. Mc Luhan, *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*, Toronto 1962; M. Mc Luhan, *Wybór tekstów*, red. E. Mc Luhan, F. Zingrone, Poznań 2001; por. Z. Bauman, *Globalizacja*, Warszawa 2000.

¹⁷ Por. *Natura emocji*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, Gdańsk 1998; D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.

Filozoficzne podejście do umysłu człowieka, którego bazą, siedliskiem jest mózg, każe Howardowi Gardnerowi doszukiwać się ludzkich zdolności do dokonywania wyborów moralnych w *umyśle etycznym*, nad którego kondycją człowiek w swej mądrości może – i dobrze by było, żeby chciał – pracować. W tej pracy zaś posługiwać się powinien narzędziami, które dają mu jego domeny *wielorakich inteligencji*.

W związku z tym to nie inteligencja sama w sobie, np. *lingwistyczna* w czytaniu tekstów werbalnych, *logiczna* w działaniu rozsądnym i uargumentowanym, *intrapersonalna* w potrzebie dbania o siebie, o swe wnętrze, stanowi o możliwościach rozwoju człowieka. Jeśli bowiem jakaś inteligencja, np. *lingwistyczna*, nie jest domeną danej osoby, to uczennica lub uczeń mogą/powinni wykorzystywać inne inteligencje, będące ich domenami, by rozwijać tę konkretną, np. ważną z punktu widzenia „kompetencji polonistycznej” inteligencję *lingwistyczną*. Oznacza to, że osoba o domenie *interpersonalno-kinestetycznej* będzie rozwijać swą zdolność do czytania tekstów werbalnych, np. spacerując z osobami *lingwistyczno-interpersonalno-kinestetycznymi*, których opowieści, ekscytacje, cytowania z lektur przyczynią się do przełamania jej niechęci do czytania i oporu przed lekturą.

Ktoś inny zaś, np. o domenie *muzyczno-intrapersonalnej*, potrzebuje audiobooków, żeby nabywać „kompetencji polonistycznej”, rozwijać *inteligencję lingwistyczną*, czyli żeby ośmielić się rozmawiać i skutecznie tę werbalną komunikację prowadzić. Osoby *intrapersonalne*, jeśli równocześnie nie są *interpersonalne*, nie mają potrzeby otwierania się na ludzi, a ponieważ cywilizacja XXI wieku wymaga umiejętności współpracy z innymi – zdolności do aktywnego słuchania, do stosownego zadawania pytań – to dzieci *intrapersonalne* stanowią nie lada pedagogiczne wyzwanie. Zagwarantowanie im spokoju może zaowocować tym, że to właśnie samodzielna lektura – jeśli taka osoba jest *lingwistyczno-intrapersonalna* – przyczyni się do rozwoju inteligencji *interpersonalnej* i będzie asumptem do podjęcia rozmowy.

Polonistom w zrozumieniu profili *wielorakich inteligencji* pomoc może odwołanie do portretów znanych postaci literackich, np. Sienkiewiczowskiego Janka Muzykanta:

Przyszło to na świat wątłe, słabe [...] chuderlawego ciała [...], wytrzeszczone oczy, patrzące na świat, jakby w jakąś niezmierną dalekość wpatrzone. W zimie siadywał za piecem i popłakiwał cicho [...], spoglądał, zadzierając jak ptak głowę do góry [...] [matka – W.B.] nazywała [go – W.B.] „odmieńcem”. W ósmym roku chodził już jako potrzódka za bydłem lub, gdy w chałupie nie było co jeść, za bedłkami do boru. [...] Był to chłopak nierozgarnięty bardzo i jak wiejskie dzieciaki przy rozmowie z ludźmi palec do gęby wkładający. [...] i do roboty był ladaco. [...] na jedną rzecz **był tylko łapczywy, to jest na granie. Wszędzie też je słyszał, a jak tylko trochę podrósł, tak już o niczym innym nie myślał.** Pójdzie, bywało, do boru za bydłem albo z dwojakami na jagody, to się wróci bez jagód i mówi szepleniąc: – Matulu! tak ci **coś w boru „grłało”.** Oj! Oj! [...] **W polu grała mu bylica, w sadku pod chałupą ćwirkotały wróble, aż się wiśnie trzęsły! Wieczorami słuchiwał wszystkich głosów, jakie są na wsi, i pewno myślał sobie, że cała wieś gra.** Jak posłali go do roboty, żeby gnój rozrzucił, to mu **nawet wiatr grał w widłach.** Zobaczył go tak raz karbowy, stojącego z rozrzuconą czupryną i **słuchającego wiatru w drewnianych widłach...** [...] Wiosną uciekał z domu **kręcić fujarki** wedle strugi. Nocami, **gdy żaby zaczynały rzechotać,**

derkacze na łąkach derkotać, bąki po rosie burczyć; gdy koguty piały po zapłociach, to on spać nie mógł, tylko słuchał i Bóg go jeden wie, jakie on i w tym nawet słyszał granie... Do kościoła matka nie mogła go brać, bo jak, bywało, **zahuczą organy lub zaśpiewają słodkim głosem, to dziecku oczy tak mgłą zachodzą, jakby już nie z tego świata patrzyły...**¹⁸

Widzimy tu (tekst podkreślony) dziecko o przede wszystkim *muzycznej* domenie swych *wielorakich inteligencji*. O jego *intrapersonalnej* domenie świadczy fakt, że skupione jest raczej na sobie. Nie bawi się z innymi dziećmi, nie biega po polach, więc nie jest ani *interpersonalne*, ani *kinestetyczne*. Nie staje mu też inteligencji *lingwistycznej*, bo jest mało rozmowne. Trudno jednak z tak powierzchownego opisu wywieść, na ile ma rozwiniętą inteligencję *przestrzenno-wizualną*, *matematyczno-logiczną*.

Współczesny Janko M. jako dziecko nowej technologii wyposażony jest w mp3 i tylko postfiguratywny – „ujmując rzecz w poetyce strony internetowej Forum Młodych, nawiązującej nieco do stylu Witkacego – mistrza i innowatora w zakresie niesalonowego słowotwórstwa – pierdołowaty paternalizm”¹⁹ będzie zakazywał korzystania z tej mp3. Odpowiedzialny, nastawiony na dialog nauczyciel dąży z młodzieżą w sposób partnerski do budowania na lekcjach języka polskiego zasad postępowania podobnych do tych wypracowanych przez kulturę kofiguratywną i... wykorzystuje mp3 jako stymulator pracy.

Kwestię dialogu i partnerstwa podnosi również podstawa programowa: „wymaganie tolerancji obowiązuje obie «strony»: pokolenie starszych wobec młodzieży i młodzieży wobec starszych”.

Poloniści XXI wieku, którzy planują wykorzystywanie technologii digitalnej²⁰, inspirując się *eutyfroniką*, będą przyjmować takie metodyczne rozwiązania lekcji, by te były dla dzieci i młodzieży zdrowe, nieubezważalnialniające, aby nie zaburzały rozwoju człowieka pojmowanego jako całość fizycznoduchowoemocjonalno-intelektualną. Na takich lekcjach młodzież, u której trudno jest zaobserwować domeny *lingwistyczną* i *intrapersonalną*, będzie zachęcana do „notowania” – czy raczej archiwizowania, przechowywania wypracowanych na lekcjach danych, wniosków, projektów – za pomocą osobistej aparatury cyfrowej: do fotografowania i nagrywania telefonami komórkowymi, zapisywania wprost z tablic samokopiujących, zawieszania plików na platformach lub na niby-platformach, czyli do wykorzystywania znanych portali i komunikatorów.

Nauczyciele XXI wieku, znając efekty badań kognitywistyki, są świadomi i emocjonalnych, i intelektualnych możliwości dzieci i młodzieży; wiedzą, kiedy mózg młodego człowieka jest zdolny myśleć w kategoriach „odpowiedzialności”, „projektowania i planowania”, a kiedy jest to po prostu niemożliwe. Tak jak z wiedzą

¹⁸ <http://univ.gda.pl/~literat/hsnowel/000.htm> [dostęp 15.10.2009].

¹⁹ <http://relis-blog.blogspot.com/2009/07/o-czym-mysla-zagadkowe-dzieci.html> [dostęp 17.07.2009].

²⁰ Por. np. http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2007/Morbit_2.pdf [dostęp 15.10.2009]; E. Szczęsna, *Poetyka w świetle domen cyfrowych (Poetics in the world of digital domains)*, „Teksty Drugie”, IBL PAN, 4/2006; e-polonistyka: http://www.kul.pl/art_7664.html [dostęp 15.10.2009].

dotyczącą filozofii przedstawicieli minionych epok, poloniści powinni być na bieżąco ze współczesnymi koncepcjami filozoficznymi: *eutyfroniką* i *recentywizmem*, co znacznie ułatwiłoby im organizowanie zajęć dydaktycznych w duchu współczesnego personalizmu.

Recentywiści, czyli statystycznie prawie wszyscy młodzi mieszkańcy globalnej wioski, żyją tu i teraz, za nic mając prognostyki, dalekosiężne perspektywy. To między innymi dlatego nie przemawia do nich postfiguratywna krytyka:

[Old Spencer]: Do you feel absolutely no concern for your future, boy? [...] You will when it's too late²¹. [Chłopcze, czy absolutnie nie przejmujesz się przyszłością? Kiedy to zrobisz, będzie stanowczo za późno²²].

[Holden]: I didn't like hearing him say that. It made me sound dead or something. It was very depressing²³. [Nie znosiłem słuchać czegoś takiego, bo mi to brzmiało śmiercią, czy czymś w tym rodzaju. To było bardzo przygnębiające uczucie²⁴.]

Niezależnie od tych treści kształcenia, które szczegółowo wymieniane są w podstawie programowej, wydaje się, że zadbanie na lekcjach języka polskiego o Gardnerowskie *pięć umysłów dla przyszłości* przyda samym lekcjom jakości, a dzieciom i młodzieży stworzy warunki do wszechstronnego rozwoju.

Postępując zgodnie z duchem nowoczesnej metodyki, lekcję organizuje podążający „trzema krokami” raczej „edukator” niż „nauczyciel”:

- Nauczyciel (edukator), stawiając „pierwszy krok”, stwarza dzieciom i młodzieży warunki do uczenia się, zaś uczennice i uczniowie, znając zarówno swoje domeny *wielorakich inteligencji*, jak i swe ograniczenia: poznają, analizują, łączą, interpretują, docierają do..., robią, próbują, poprawiają, wyciągają wnioski, oceniają... w sposób dla siebie najodpowiedniejszy. To etap budowania w mózgu własnej konstrukcji poznawania siebie i świata – *konstruktywizm*. To podstawa tak często podnoszonej przez MEN **indywidualizacji** kształcenia. Dzięki *konstruktywizmowi* uczennica i uczeń – jak to jest sformułowane w podstawie programowej – „nauczy się samodzielności, odwagi, ale i dyscypliny w myśleniu”.
- Nauczyciel (edukator) tak organizuje pracę uczennic i uczniów na lekcjach – przygotowując różne ciekawe i adekwatne do ich potrzeb i oczekiwań zadania, stosując strategie i metody aktywnego nauczania, aby w jak największym stopniu wykorzystywać czas lekcji na uczenie się dzieci i młodzieży. Praca przebiega najczęściej w małych grupach, których synergia przy dobrej współpracy i dzieleniu się obowiązkami przewyższa efekty, jakie daje samodzielne wykonywanie zadania przez pojedyncze osoby. Dziecko – na co zwraca się uwagę w podstawie programowej – *identyfikuje się z grupą rówieśniczą*. Nauczyciel (edukator), robiąc ten „drugi krok”, daje osobom uczącym się czas na współpracę, wymienianie się, wzmacnianie, krytykowanie, co spowoduje, że w ich mózgach obok osobistej

²¹ J.D. Salinger, *The Catcher...*, s. 15.

²² Tłumaczenie własne.

²³ J.D. Salinger, *The Catcher...*, s. 16.

²⁴ Tłumaczenie własne.

konstrukcji widzenia świata za sprawą interakcji z grupą społeczną pojawi się druga, rozbudowana struktura – ten proces nosi nazwę *socjokonstruktywizmu*.

- Zwieńczeniem nowoczesnej edukacji jest *konektywizm*, czyli poszerzenie wyznaczanych *socjokonstruktywizmem* modeli tworzących się w mózgu osoby uczącej się poprzez: badanie, syntetyzowanie, weryfikowanie, komunikowanie, przydzielanie, delegowanie, współpracowanie w obrębie cyberprzestrzeni, czyli w odniesieniu do szerokiego spektrum kultur, doświadczeń, myśli. Autorzy podstawy programowej zauważyli, że „w okresie dojrzewania kończy się bezwzględne i ufnie podporządkowanie chłopca czy dziewczyny autorytetom rodziców i szkoły”. Dlatego też robiąc „trzeci krok”, nauczyciel (edukator) świadomie jakby otwiera drzwi i okna klasy, pozwalając całej klasie włączyć się w cyberprzestrzeń i jednocześnie gdzieś tam w tej sieci istniejące i funkcjonujące osoby zaprasza do bycia współuczestnikami procesu edukacyjnego młodzieży jego klasy.

Aktywność *wielorakich inteligencji* uczennic i uczniów zaangażowanych w działanie na lekcjach języka polskiego sprzyja konfigurowaniu coraz bardziej skomplikowanych połączeń w mózгах tych młodych, tworząc obraz ich swoistej „kompetencji polonistycznej”. Myśli tworzone w rodzimym języku polskim składają się na konstrukcję umysłową człowieka – *językowy obraz świata*²⁵ – do której droga prowadzi przez *konstruktywizm*, *socjokonstruktywizm*, a coraz częściej także *konektywizm*.

W jednym z komentarzy do podstawy programowej możemy przeczytać: „Autorzy podstawy programowej, mając świadomość fascynacji młodego pokolenia Internetem [...], uwypuklają misję szkoły w kształtowaniu postaw etycznych, budowanych na utrwalonych w literaturze wzorcach”²⁶. Tymczasem *zagadkowe dzieci* kultury prefiguratywnej²⁷ nie widzą sensu w powielaniu starych wzorców wdrukowanych w umysły ojców i matek. Podporządkowują im się często z niechęcią, kwestionując nawet logikę niektórych norm kulturowych:

[Holden]: *His [nauczyciela, Old Spencera – W.B.] door was open, but I sort of knocked on it anyway, just to be polite and all*²⁸. [Drzwi do jego pokoju były otwarte, ale zapukałem, po prostu, żeby być grzecznym i w ogóle – tłumaczenie własne].

Wyzwalając w sobie spontaniczną radość *homo ludens*, pokolenie Y²⁹ (young – młodości) kieruje się *recentywizmem* i *eutyfroniką*, poddając w wątpliwość aksjologiczny wymiar szkolnej treści kształcenia. Sądzę więc, że współczesnym nauczycielom języka polskiego w podejmowaniu trudu budowania dialogu kultur – przy jakże

²⁵ I. Nowakowska-Kępną, *Zastosowanie analizy kognitywnej do badań języka dzieci i młodzieży*, [w:] *Studia logopedyczne 2: Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, Kraków 1995, s. 9–32.

²⁶ *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, s. 82, <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl> [dostęp 15.10.2009].

²⁷ M. Mead, *Kultura i tożsamość...*

²⁸ J.D. Salinger, *The Catcher...*, s. 14.

²⁹ J.A. Fazlagić, *Charakterystyka pokolenia Y*, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=25&id=549

częstym zderzaniu argumentacji postfiguratywnych z prefiguratywnymi – pomocą może być Bersteinowska³⁰ koncepcja świadomości tożsamości.

W wyniku badań nad emigrantami, a zwłaszcza ich językiem, B. Bernstein opublikował tezy o zróżnicowaniu kodów językowych. Niektórym ludziom wystarcza kompetencja językowa na poziomie *kodu ograniczonego*, to znaczy taka, która pozwala skutecznie komunikować się z najbliższym otoczeniem, z rodziną. Dziś można by powiedzieć, że nierzadko wybór tego pułapu „wystarczających umiejętności językowych” idzie w parze z rozwojem innych domen wielorakich inteligencji – *kinestetycznej, muzycznej, przestrzenno-wizualnej, interpersonalnej*.

Nieumyślne, nieświadome zaniedbanie rozwoju inteligencji *lingwistycznej* często wynika stąd, że w domu rodzinnym dziecko nie miało okazji rozwijać inteligencji *lingwistycznej*, bo nie panował w nim etos pracy z książką, a w szkole nauczyciele nie organizowali lekcji tak, żeby sprzyjały one aktywowaniu innych domen *wielorakich inteligencji*, które rozwijałyby „kompetencję polonistyczną”: myślenie i wyrażanie się w języku polskim, przeżywanie tekstów napisanych w tym rodzimym języku i w duchu kultury polskiej – zarówno tej „sienkiewiczowskiej”, jak i „gombrowiczowskiej”.

Kod ograniczony charakterystyczny jest dla takiego sposobu wypowiedzania się, w którym znaczącą rolę odgrywa proksemika, gestykulacja, czyli komunikacja generowana inteligencją *kinestetyczną*. Wychodzenie na lekcjach poza zakłęty krąg *kodu ograniczonego* w stronę *kodu rozwiniętego* wymaga nie lada taktu ze strony pedagogów, gdyż pierwszym organem reagującym na bodźce z zewnątrz nie jest – jak się niektórym nauczycielom wydaje – kora mózgowa, w której intelektualnemu dekodowaniu miałyby być poddawane owe bodźce, a znajdujące się w mózgu *ciało migdałowe*, z którego wydostają się emocje strachu i agresji³¹.

Odpowiedniości wymaga też – a może przede wszystkim – ocenianie szkolne, zwłaszcza to na lekcjach języka polskiego. Jeśli przyjąć, że w klasie znaczna część młodzieży ma inne domeny *wielorakich inteligencji* i w swym prefiguratywnym myśleniu pragnie ograniczyć się do horyzontalnej wiedzy o języku polskim, literaturze i kulturze (co jawnie pokazuje matura, tzn. wybór poziomu podstawowego), widząc swą przyszłość w innych obszarach aktywności człowieka (np. w tak dziś popularnym tańcu, w akrobacjach), to jakże niewspierają indywidualności wystawiane przez nauczycieli stopnie szkolne.

Polscy nauczyciele, a zwłaszcza ci od lekcji języka polskiego, najczęściej stosują ewaluację ekspercko-różnicującą, co pozwala im sytuować się ponad uczniami w charakterze konkursowego arbitra, który nagradza efekty edukacji i... aktywność inteligencji *lingwistyczno-interpersonalnej*! Jeśli więc dziecko ma to szczęście, że obdarzone jest owymi domenami, to i od polonisty lub polonistki będzie otrzymywać wsparcie – „głaski”, które tak bardzo są człowiekowi potrzebne do zbilansowanego

³⁰ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990; B. Bernstein – socjolog edukacji, autor dychotomicznych połączeń: kod (językowy) ograniczony a kod rozwinięty; program edukacyjny o charakterze kolekcji a program zintegrowany; efekty kształcenia w podejściu generalistycznym (horyzontalnym) a specjalistycznym (wertikalnym), por. *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and social processes*, red. R. Christie, London 1999.

³¹ W. Bednarkowa, *O!Słoń przed stopniami. O!Słoń przed stopniami. O szkolnym ocenianiu*, Kraków 2000, s. 29.

rozwoju. Natomiast cała reszta, jak o sobie mówią, „nieszczęśników” nie dość, że niewyposażona w domenę *lingwistyczną* albo pozbawiona swego „anioła stróża” dbającego o samorozwój, czyli domeny *intrapersonalnej*, już z góry skazana jest na porażkę na tradycyjnie prowadzonych lekcjach polskiego. Nie wykorzystując swych atutów, czyli innych domen WI – nie może posługiwać się inteligencją lingwistyczną, więc nie jest w stanie ani jej rozwijać, ani – co gorsza – całego potencjału swego mózgu, czyli *pięciu umysłów*.

Pewną, gwarantującą jakościowe zmiany w przebiegu lekcji języka polskiego ewaluacją sprzyjającą rozwojowi „kompetencji polonistycznej” jest tzw. ewaluacja IV generacji – dialogowa: **zapraszanie do rozwoju wszystkich aktorów sceny edukacyjnej**³², więc i ministrów edukacji, i autorów nowych podstaw programowych, i rodziców, i dyrektorów szkół wraz z całym radami pedagogicznymi, nie tylko nauczycielami języka polskiego, i z założenia beneficjentów i beneficjentki lekcji języka polskiego na każdym etapie kształcenia.

Ta ewaluacja, zwana także *dialogową, demokratyczną* sprzyja całościowemu rozwojowi człowieka, pomaga we właściwym przechodzeniu od *kodu ograniczonego do rozwiniętego*. Mechanizmy jej działania zapobiegają dualizmowi aksjologicznemu przejawiającemu się w przyjmowaniu postaw konformizmu i zakłamania. Możliwość wyboru podejścia do „kompetencji polonistycznej” z wertykalnej perspektywy *specjalisty* lub z punktu widzenia horyzontalnie zorientowanego *generalisty* pozwala **indywidualizować kształcenie**, unikając podziału na to, co ważne w życiu, a nieważne w szkole i co waloryzowane w szkole, choć nieszanowane w życiu codziennym dzieci i młodzieży XXI wieku.

Ty któremu nawet posłuszne są rzeki
Ty który zmęczonym zamykasz powieki
Nachyl dziś – proszę – w stronę miłości
Moje serce moje myśli moje oczy

Adam Ziemianin, *Modlitwa naszego wieku*

Reflections on the competences of 21st century school graduate

Abstract

It might seem that – using the terminology of a psychologist and philosopher Howard Gardner – mainly two intelligences (skills) are/should be developed during the Polish language lessons: *linguistic* and *interpersonal* (emphasis is put on self-development, inner enrichment). Yet, according to Gardner, *multiple intelligences* are like tools that one should use for self-development i.e. the development of his or her *minds* on whose potential depend the condition of the 21st century humanism and the ability to protect against dehumanizing processes. The *Polish language competence* goes beyond the operations of the *discipline mind* and draws from the whole mental potential of the human mind – i.e. the *synthesis, creativity, respect, ethics minds* – which shows the deep humanistic perception of the subject's essence, his maturity and responsibility.

Conventionalized perception of knowledge used by the teachers of the Polish language often activates in students mechanisms that lead to axiological dualism manifesting itself through

³² Por. tamże.

conformism and hypocrisy. The article is an expression of a reflection not on how to understand the *Polish language competence* but how to show the way of conducting lessons of the Polish language so that they satisfy students' individual needs as well as social expectations. An all-encompassing examination of the didactic situation may become an incentive for divagations on the need of referring to *hermeneutics* (e.g. in the context of text perception), *cognitivism* (in language examination), *the method of projects and drama* (in order to give up *convergence* and take up *divergent* thinking and acting instead). Qualitative changes in the course of a Polish language lesson encouraging the development of the *Polish language competence* are guaranteed by the dialogue evaluation: an *invitation to the development* of the beneficiaries of the Polish language lesson on every stage of education as well as all *actors of the educational stage* i.e. ministers of education, authors of new core curricula, parents, head masters and all teachers (not only Polish language teachers).