Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

WYDAWNICTWO UMCS

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. VIII SECTIO N 2023

ISSN: 2451-0491 • e-ISSN: 2543-9340 • CC-BY 4.0 • DOI: 10.17951/en.2023.8.105-125

Wiedza o umyśle w dydaktyce polonistycznej. O potrzebie nowej integracji

Knowledge about the Mind in Teaching the Polish Language: On the Need for a New Integration

UMCS

Aneta Grodecka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej
ul. Fredry 10, 61-701 Poznań, Polska
aneta.grodecka@amu.edu.pl
https://orcid.org/0000-0003-3685-6911

Abstract. Starting from the discoveries of social neuroscience and the principles of Polish language teaching, the author constructs the foundations of the programme for educating the pupil's mind, outlining its main elements (self-knowledge, thinking styles, therapy) and a number of specific issues. Then, looking for opportunities for integrated education, she relates all these issues to educational documents and selected curricula for primary schools in the subjects of Polish language, biology, and ethics. The article ends with conclusions regarding the scope of cross-curricular integration, and determinants of the future curriculum.

Keywords: neuroscience; primary schools; mind; integration; curricula

Abstrakt. Wychodząc od odkryć neuronauki społecznej i zasad dydaktyki polonistycznej, autorka konstruuje podstawy programu kształcenia umysłu ucznia, wytyczając jego główne ogniwa (samowiedza, style myślenia, terapia) i szereg zagadnień szczegółowych. Następnie poszukując możliwości kształcenia integracyjnego, odnosi siatkę zagadnień do dokumentów oświatowych

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

i wybranych programów nauczania dla szkoły podstawowej w zakresie przedmiotów: język polski, biologia i etyka. Artykuł zamykają wnioski dotyczące zakresu integracji międzyprzedmiotowej i determinant przyszłego programu kształcenia.

Słowa kluczowe: neuronauka; szkoła podstawowa; umysł; integracja; programy nauczania

WPROWADZENIE

Neuronauka stopniowo odkrywa złożoność umysłu, zmienia dawne relacje pomiędzy ciałem i duchem oraz wpływa na ustalenia dotyczące psychiki i nieświadomości. Jej odkrycia kształtują obecnie nową orientację światopoglądową, która otwiera rozległe horyzonty również przed naukami o kulturze (Bachmann-Medick 2012: 466–474)[1] oraz kieruje uwagę humanistów ku badaniom nad sposobami pracy percepcji, emocjonalności i świadomości. Stopniowo zagadnienia związane z rozwijaniem umysłu stają się interesujące także dla polonistów uczących w szkołach. Nauczyciele, by sprostać wymaganiom współczesności, często muszą wykraczać poza ramy wiedzy nabytej w czasie studiów, teorie dydaktyczne bowiem, z którymi zapoznawali się jako przyszli pedagodzy, nie odpowiadają już wyzwaniom, z którymi mierzą się jako praktycy. Uczeń – podmiot edukacji – posługuje się obecnie językiem odbiegającym od standardów komunikacji znanych w latach 80. XX wieku, inaczej przetwarza informacje, inaczej myśli, przeżywa i odczuwa, inaczej postrzega świat, a tym samym odbiega od ustaleń poczynionych przez teoretyków dydaktyki, którzy – mimo swej intuicji – nie wyobrażali sobie stanu, w jakim znajduje się obecnie ów podmiot. W grę wchodzą też uwarunkowania związane z kulturą multimedialną. W tym kontekście cenna jest obserwacja Małgorzaty Latoch-Zielińskiej (2016: 265):

> Najmłodsze pokolenie stawia na komunikowanie interaktywne. Nastolatki chcą mieć kontrolę nad informacjami, które do nich docierają. Chcą być ich kreatorami, a nie tylko biernymi odbiorcami. (…) Podobne oczekiwania mają w stosunku do szkoły, która nie oferuje im podobnego poziomu zaangażowania interaktywności, jakiej by chcieli.

Szkoła nadal, mimo zmian kulturowych, realizuje głównie cele poznawcze, a tymczasem znaczna część wiedzy, która wymagała dotąd rekonstrukcji

[1] Opisując zwrot neurologiczno-biologiczny, autorka cytuje list neurologów ogłoszony w 2004 roku na łamach „Gehirn & Geist" (zob. Spektrum 2004). Jest to rodzaj apelu o dialog i wypracowanie nowego obrazu człowieka.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

w formie indywidualnych poszukiwań i syntez, jest dostępna w formie online, po wpisaniu właściwych słów kluczowych. Na kondycję uczniów w ostatnich latach wpłynęła w istotny sposób forma zdalnego nauczania. Nauczyciele odnotowują wśród nich drastyczny spadek motywacji, samodzielności oraz stan wyobcowania i braku odporności na krytyczne komentarze. W ramach szkolnego systemu nauczania ciągle brakuje elementów wiedzy psychologicznej, kształcenia o emocjach, formach autoterapii czy jakichkolwiek wskazówek, które uchroniłyby uczniów w momentach kryzysowych, zaburzeń osobowości, uczyłyby radzenia sobie z używkami narkotycznymi i farmaceutycznymi. Wyliczone wyżej tendencje sugerują, by przemyśleć ponownie dominującą w szkołach hierarchię celów edukacyjnych (Niemierko 2002: 36–39), szczególnie w zakresie nauczania języka polskiego. Poloniści, którzy nauczają przedmiotu wielowymiarowego, łączącego – jak dowodził Zenon Uryga (2010) – cztery różne aspekty (instrumentalny, historyczny, filozoficzno-społeczny, estetyczny), często poszukują możliwości, by pracować w trybie integracyjnym; teraz zyskują wsparcie nauczycieli etyki. Ważne stają się pytania: W jakim stopniu dominujące dotąd cele poznawcze i praktyczne powinny ulec modyfikacji? Jaki jest współczesny zakres celów emocjonalnych i światopoglądowych? Czy jesteśmy przygotowani na to, by kształcenie przedmiotowe korelować z formami terapii? Z tych wątpliwości wyrasta program rozwoju umysłu, rodzaj ścieżki edukacyjnej opartej na integracji treści polonistycznych z kierunkami nauczania biologii i etyki[2].

W artykule prezentuję główne ogniwa programowe (opis zagadnień ważnych dla dydaktyki szkolnej wraz z ich polonistyczną egzemplifikacją), wstępnie badam również możliwości realizacji programu w ramach obowiązujących obecnie dokumentów oświatowych dla szkoły podstawowej i formułuję wnioski dotyczące dalszej praktyki. Zanim przejdę do planu projektu, prześledzę, co może hamować, a co może pomóc w realizacji zagadnień związanych z rozwojem umysłu, przywołując kwestie światopoglądowe i wcześniejsze pomysły integracyjne.

W KWESTII CELÓW KSZTAŁCENIA

W ostatnich latach szkoła stała się polem bitwy na wartości, w której opcja liberalno-europejska walczy z opcją patriotyczno-tradycyjną, a hasła proponowane szkołom do popularyzacji mieszczą się na szerokiej skali, rozciągającej się od tematów dyskryminacji i inności do wartości rodziny i ojczyzny. Trudno w tym momencie zachęcać polonistów do podejmowania aktywności w zakresie

[2] Do przyszłego namysłu pozostawiam udział w programie nauczycieli religii i wychowania fizycznego. Wskazane są w tym względzie rozmowy i ankiety.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

kształcenia światopoglądowego, ale stan wiedzy neuronaukowej i wyzwania stawiane humanistyce przez nauki przyrodnicze obligują do takich działań. Nadszedł czas, by – jak postulował Bolesław Niemierko (2002: 36) – uwolnić pojmowanie kwestii światopoglądowych od bagażu pedagogiki zorientowanej komunistycznie i zapomnieć o czasach, kiedy nadużywano w edukacji określenia „światopogląd naukowy". Zwrot neurologiczny oznacza ważny zwrot w dziejach myśli ludzkiej. Dawny dualizm duszy i ciała ustępuje miejsca kategorii umysłu, która odkrywa wzajemne powiązania sfery cielesnej i świadomej oraz odsłania uwikłanie natury ludzkiej, jej związki z genetyką i środowiskiem. To dobry moment, by zastanowić się, jaką wiedzę o człowieku przekazujemy uczniom w szkole, z zastrzeżeniem, że polonista nie jest jedynym nauczycielem szkolnym odpowiedzialnym za kształcenie światopoglądu. Uczeń buduje wiedzę o świecie i sobie samym zarówno na lekcjach języka polskiego, jak i na lekcjach biologii, historii, fizyki, religii czy etyki. Wystarczy przypomnieć dylematy Alberta Einsteina, który nie posyłał swoich dzieci na lekcje religii, gdyż nie chciał, by wyobrażały sobie Boga jako ciało stałe w gazowym stanie skupienia. Obecnie rozbieżności pomiędzy humanistyką a przyrodoznawstwem, które fizyk obserwował w swoich czasach, uległy dalszemu wyostrzeniu, dlatego warto skorzystać z nowej płaszczyzny syntezy wiedzy, którą otwierają odkrycia neuronauki.

Trzeba zaznaczyć, że w toku realizacji projektu rozwoju umysłu, poza kwestiami światopoglądowymi, ważną przeszkodą mogą okazać się błędne przekonania na temat mózgu i jego funkcjonowania, które w literaturze są dość dobrze opisane jako „neuromity" (zob. Garstka 2016). Nie mówimy tutaj jedynie o braku wiedzy z zakresu neuronauki, lecz o utrwalonym w podręcznikach fałszywym obrazie ludzkiej inteligencji, kreatywności, fałszywej wykładni na temat stylów uczenia się i możliwości rozwoju. Negatywnym aspektem jest również brak szkoleń dotyczących technik pracy umysłowej w ramach studiów nauczycielskich, o które upominał się Uryga (2010: 21), postulując bliższe związki pomiędzy polonistyką uniwersytecką i szkolną oraz upominając się o stworzenie „nowej, całościowej wizji poznawczych i wychowawczych horyzontów przedmiotu, który ma organizować procesy uczenia się i nauczania języka polskiego".

W KWESTII INTEGRACJI

Program rozwoju umysłu nawiązuje do doświadczeń związanych z integracją, która nie jest w dydaktyce polonistycznej zjawiskiem nowym i niejedno ma imię. Za ważny warunek skutecznej integracji, który odróżnia ją od korelacji, uznano łączenie różnych treści nauczania w spójną całość, z zachowaniem aktywności ucznia jako podmiotu poznającego. Towarzyszyło temu przekonanie

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

o wielowymiarowości integracji, obserwacja, że w szkolnej praktyce najczęściej mamy do czynienia z integracją wokół treści nauczania (integracja materiału wewnątrzprzedmiotowa i międzyprzedmiotowa), wokół metod nauczania (np. metody aktywizujące, projekt), integracja wokół postaw (Wantuch 2005), a także że możemy obserwować integrację wokół teorii (Kaniewski 2008: 10–11), znajdując szerokie zastosowanie koncepcji komunikacyjnej wywiedzionej ze strukturalizmu, który scala polonistyczną dydaktykę, a dzięki kategorii „rodzaju literackiego" umożliwia również odniesienia do sfery poznawczej. Od czasu publikacji opracowań na ten temat hasła integracyjne, takie jak „budowanie spójnego obrazu świata" i „integracja wokół postaw", zyskały nową jakość, stąd wymagają ponownego przemyślenia.

Hasła integracyjne szczególnie żywe stały się po reformie nauczania wprowadzonej w 1999 roku. Można je odnaleźć w programach nauczania, podręcznikach czy w ramach tzw. ścieżek edukacyjnych realizowanych w szkołach w latach 1999–2008. Wymogi formalne, związane z dokumentacją tematów i osiągnięć uczniów, spowodowały, że ścieżki nie spełniły pokładanych w nich nadziei, a tryb obligatoryjny skutecznie gasił zapał pedagogów, którzy rzadko współpracowali w toku nauczania. Wówczas w ramach ścieżki czytelniczo-medialnej sformułowano ważne cele pracy samokształceniowej i postulaty wykorzystania mediów jako narzędzia pracy intelektualnej, jednak w praktyce ta ścieżka nie cieszyła się popularnością wśród autorów opracowań metodycznych, została związana z wiedzą o kulturze mediów, tworzeniem prezentacji, przemówień i opisów bibliograficznych. Do rzadkości należały pomysły takie jak np. *Czytam, pamiętam, rozumiem* (Krupińska 2006) – przykład programu szkolnego, którego autorka, opracowując techniki pracy umysłowej, odwoływała się do literatury fachowej na temat mózgu, pamięci i koncentracji. Mówimy o czasie, gdy holizm wiedzy był koncepcją propagowaną przez metodyków nauczania, czego przykładem może być szkolenie dla nauczycieli w poznańskim ośrodku metodycznym, którego zwieńczeniem był projekt dla uczniów liceum ogólnokształcącego dotyczący symetrii. W toku jego realizacji uczestnicy gromadzili materiały na temat zastosowania symetrii w różnych dziedzinach życia, poszukiwali jej na ulicach miasta, w budowie żywych organizmów i w konstrukcji tragedii greckiej, a efektem ich pracy był pokaz sumujący, zawierający zdjęcia, wykresy i mapy myśli. Współcześnie holizm wiedzy nie należy do ujęć propagowanych w centrach kształcenia nauczycieli.

Do pewnego zespolenia neuronauki z koncepcjami nauczania dochodzi w ramach neurodydaktyki, tzw. edukacji opartej na mózgu, której założenia wywołują duży sceptycyzm zarówno wśród dydaktyków (Klaus-Stańska 2018: 94–109), jak i psychologów (Bowers 2016) i neurobiologów (Mozrzymas 2018).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

Wskazuje się, że odwołania do wiedzy neurobiologicznej są często pobieżne, pełne błędów i prowadzą jedynie do refleksji na temat procesu uczenia się i lepszej skuteczności nauczania. W opracowaniach brakuje aspektów światopoglądowych, namysłu nad celami kształcenia. Gdy uznamy, że czas to zmienić, wtedy zasadna staje się krytyczna lektura materiałów. Nauczyciele, którzy poszukują ujęć dydaktycznych związanych z rozwojem umysłu, mogą sięgnąć po artykuły ukazujące się na łamach pisma „Neurodydaktyka. Praktyka – Badania – Dialog", skorzystać z zestawienia bibliograficznego dotyczącego dydaktyki behawioralnej (Grodecka, Zygmunt 2017), zapoznać się z założeniami dydaktyki ewolucyjnej (Kaczmarzyk 2017) oraz zasobami dydaktyki przeznaczonej dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (zob. niżej).

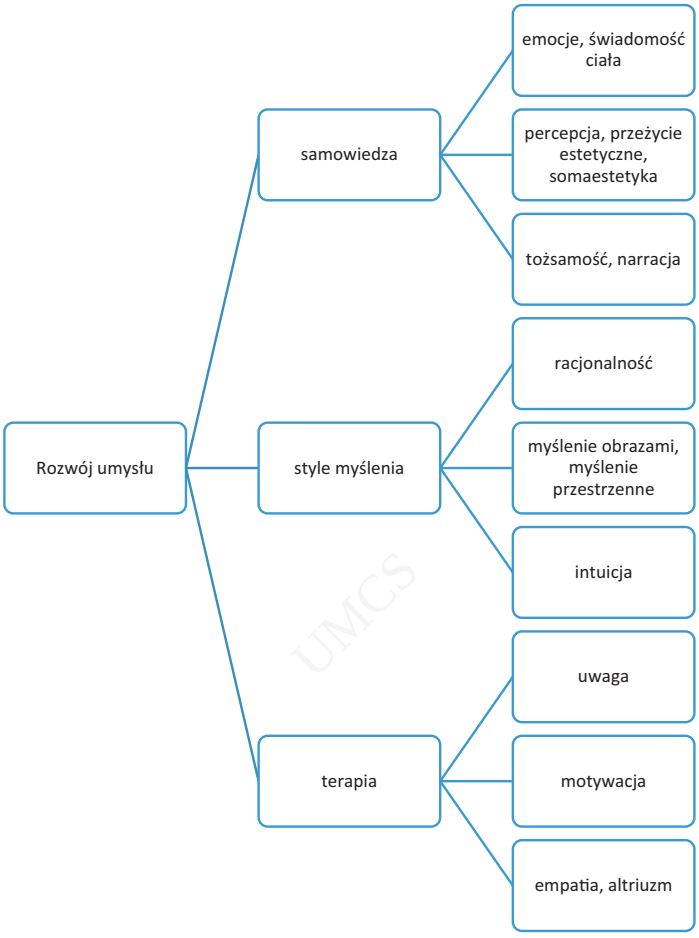
Przejdę teraz do opisu podstawowych zagadnień, skupionych wokół trzech ogniw programu, korzystając z artykułów opublikowanych na łamach „Annales UMCS. Sectio N – Educatio Nova": *O lekturze intuicyjnej w dobie neuronauki* (Grodecka 2019) oraz *Myślenie w systemie poznawczym i świecie wartości. O powinnościach dydaktyki w dobie neuronauki* (Grodecka 2020a), a także obserwacji z książki *Umysł filologa. Studia o literaturze, mózgu i dydaktyce* (Grodecka 2020b).

HASŁA PROGRAMOWE, CZYLI SZKIC ZAGADNIEŃ

1. Samowiedza (kształtowanie tożsamości)

Samowiedza jest dobrem prywatnym, przyczynia się do wzmocnienia tożsamości, poczucia szczęścia i wewnętrznej harmonii. Z tego względu, że nie stanowi rozwinięcia kompetencji społecznych, nie była uwzględniana przez dydaktyków w planach kształcenia. Zastanawiamy się obecnie, w jaki sposób uczeń wyobraża sobie swój świat wewnętrzny: Czy wie, co dzieje się w jego głowie, czy to go w ogóle interesuje? Czy potrafi opowiedzieć o sobie i swoich doświadczeniach? W jakim stopniu jego zachowania determinują emocje? Czy doświadczenia estetyczne, doznania percepcyjne mogą bogacić jego autorefleksyjność? Wreszcie, czy posiada świadomość o relacjach pomiędzy jego umysłem a ciałem? Czy zna swoje genetyczne ograniczenia i rozpoznaje przestrzeń swobodnego rozwoju?

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37



Rysunek. 1. Hasła programu „Rozwój umysłu ucznia. Diagram"

Źródło: opracowanie własne.

O emocjach formujących naturę umysłu wypowiadało się wielu badaczy. Temat posiada tradycję osadzoną w historii myśli, wyzwalał różne stanowiska. W czasach Karola Darwina emocje nacechowane były pejoratywnie i zbliżały nas do świata zwierząt. Kontynuując tę linię, Paul Ekman wyróżnił zestaw emocji podstawowych, wrodzonych i uniwersalnych, które można rozpoznać na podstawie ekspresji twarzy[3]. Podobne myślenie o emocjach reprezentuje Joseph

[3] W ostatniej publikacji Ekman (2012: 42–43) podtrzymał stanowisko, że uniwersalia ludzkich emocji są wrodzone, ale można je ujmować również jako „wątki uniwersalne", zakładając, że wyuczone i nabyte są ich wariacje i rozwinięcia.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

LeDoux (2000: 360), którego stanowisko bywa często cytowane, a twierdzi on, że emocje są rodzajem stanów mózgu i reakcji ciała, natomiast „świadome uczucia są ozdobami, czymś w rodzaju lukru na emocjonalnym torcie". Inne stanowiska formułują naukowcy zainspirowani kognitywistyką, jak m.in. Klaus Scherer (2000: 138), który uznaje, że „emocje są odpowiedzią organizmu na znaczące wydarzenia zewnętrzne i wewnętrzne, ale – poza aktywacją neurofizjologiczną – w procesie emocjonalnym liczą się również takie komponenty jak: uczucie subiektywne, skłonność do działania i procesy poznawcze". Odkrycia z zakresu neurofizjologii potwierdzają, że choć emocje lokowane są w układzie limbicznym (w mózgu ssaków zgodnie z koncepcją Paula MacLeana), to dzięki technikom neuroobrazowania wiemy, że podlegają też kontroli ze strony ośrodków korowych. Powyższe tendencje sprawiły, że włączyliśmy emocje do kulturowej gry, a w ramach takich koncepcji jak „estetyka rozumienia ludzkiego" czy „somaestetyka" uznaliśmy je za właściwy budulec poznania, nieodzowny element rozumienia. Zdaniem Marka Johnsona (2015: 86) emocje – traktowane jako proces – współtworzą wymianę między organizmem a środowiskiem, która odbywa się według prawidła „reaguję na doświadczenie i je odtwarzam". Podobnie ujmuje tę kwestię Richard Shusterman, który w ramach somaestetyki wiąże ciało (mózg, organizm) oraz umysł i świat, tworząc podstawę integracji nauk humanistycznych z biologicznymi, kognitywnymi i tymi związanymi ze zdrowiem:

> Najogólniej rzecz biorąc, somaestetyka zajmuje się ciałem jako ośrodkiem zmysłowo-estetycznego wartościowania (*aisthesis*) i twórczej autokreacji. Jako teoretyczna i zarazem praktyczna dyscyplina doskonaląca jest ona nakierowana na wzbogacenie nie tylko naszej abstrakcyjnej, dyskursywnej wiedzy o ciele, lecz także na polepszenie somatycznego, przeżywanego przez nas doświadczenia i jego interpretacji. Dąży do rozszerzenia znaczenia, rozumienia, skuteczności i piękna naszych ruchów oraz piękna otoczenia, które na nie wpływa i z którego czerpią one swe energie i swą doniosłość. Dlatego też somaestetyka obejmuje różne rodzaje form wiedzy i dyscyplin, które ją konstruują i są w stanie doskonalić taką dbałość o ciało. Dostrzegając, że ciało, umysł i kultura są tak bardzo ze sobą związane, somaestetyka tworzy interdyscyplinarny projekt badań w celu połączenia dociekań nad nimi. (Shusterman 2007: 45)

W polonistycznej dydaktyce rozumienie ucieleśnione znajduje zastosowanie w ramach różnych praktyk, zwłaszcza zaś dotyczy specyficznej analizy tekstów kultury, takich jak przekład intersemiotyczny i lektura wielozmysłowa (tu szczególnie owocne są ćwiczenia w rozpoznawaniu wrażeń taktylnych). Tendencjom tym sprzyja strategia nauczania oparta na przeżywaniu, która posiada w tradycji

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

polonistycznej dydaktyki tradycję sięgającą okresu międzywojnia i która wymaga ponownego przemyślenia i modyfikacji (por. Grodecka 2020b: 115–120). Bardzo owocne dla dydaktyki inspirowanej neuronauką okazuje się być przeżycie estetyczne, które oparte jest na bezpośrednim doświadczaniu, „smakowaniu" sztuki i może wzbogacić strategie odbioru literackiego opartego na innych mechanizmach, wymagającego uruchamiania aktów świadomości, operacji intelektu. W toku kształtowania przeżycia estetycznego dużą rolę odgrywają qualia, uczucia dostępne pierwszoosobowo, czerpane z opisów doznań percepcyjnych, które składają się na świadomość fenomenalną (Dziarnowska 2005: 35). Zasady analizy fenomenologicznej uwidaczniają się w trakcie szkolnych ćwiczeń percepcyjnych, szczególnie w czasie obserwacji barw, gdy reakcje emocjonalne i refleksyjne uczniów się nie pokrywają oraz mało pomocna okazuje się kulturowa recepcja i znaczenia kolorów utrwalone w słownikach. Podobne praktyki szkolne potwierdzają sens analizy fenomenologicznej, gdyż o ile operacje intelektualne (myślenie logiczne) przebiegają według szablonów, o tyle na poziomie rozpoznawania barw wkraczamy w obszar myślenia poplątanego, ale jednocześnie odsłaniamy wrażliwość sensualną, która ma charakter niemonolityczny. Poloniści wiedzą o tym i tworzą sytuacje sprzyjające poszukiwaniu wrażeń płynących z odbioru sztuki; wiedzą, że organizowanie dla uczniów ćwiczeń percepcyjnych, prowadzących do odsłonięcia qualiów, przyczynia się do poszerzenia sfery mentalnej i ukształtowania pogłębionych nawyków postrzegania (Grodecka, Podemska-Kałuża 2012). Są świadomi, że indywidualność percepcyjna, pojmowana jako wyróżnik oryginalności, pozwala pogłębiać wiedzę o różnicach międzyludzkich i „inności".

Z zasady osiągnięcia dotyczące sfery mentalnej, które są wynikiem praktyk związanych z rozumieniem ucieleśnionym, są ulotne i trudne w weryfikacji. Subiektywne stany umysłu bywają trudne w werbalizacji, ale uczniowie dysponują czymś w rodzaju wrodzonej predyspozycji do narracyjnej organizacji doświadczenia (por. Rembowska-Płuciennik 2012), rodzajem tożsamości narracyjnej; są zdolni do „ciągłego tworzenia i odnawiania fabuł wszystkich opowiadań spotkanych w życiu, które ich ukształtowały i wychowały" (Kordys 2006: 135). Z odkryciami kognitywistów wiąże się przekonanie, że tożsamość narracyjną można rozwijać, stąd popularność takiego kierunku jak storytelling w szkołach brytyjskich i w alternatywnej szkole waldorfskiej. Umiejętność tworzenia opowieści o sobie samym okazuje się szczególnie ważna na etapie adolescencji, gdy w organizmie ucznia zachodzą zmiany i ważne stają się zagadnienia tożsamości i autorefleksji (Bardziejewska 2005: 345–377). Dzięki rozwojowi tożsamości narracyjnej uczeń kreuje własną opowiadaną rzeczywistość, organizuje ją i oswaja, a jego świat wewnętrzny zyskuje w ten sposób spójność. Forma, która służy rozwijaniu podobnej

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

aktywności umysłu, jest dobrze oswojona w praktyce szkolnej – jest to autocharakterystyka, realizowana przez polonistów na różnych poziomach kształcenia (zob. Myrdzik 2017: 127–138; por. Grodecka 2020b: 145–154).

2. Style myślenia (kształtowanie różnych władz poznawczych)

W holistycznie pojmowanym umyśle myślenie jest jedynie jedną z władz poznawczych[4]. Niegdyś związane było z wysiłkiem, co ilustrował m.in. posągowy *Myśliciel* Auguste'a Rodina, obecnie zaś – wizualizowane jako strumień myśli czy obieg impulsów w sieci – zyskało charakter bardziej spontaniczny i niekontrolowany. Neurokognitywiści dowodzą, że myślenie logiczne i metaforyczne wykazuje pewne pokrewieństwo. Jak ujęli to Gilles Fauconnier i Mark Turner (2019: 602), „logika i metafora to takie same operacje umysłu, które posługują się tymi samymi mechanizmami odwzorowania i miksowania". W toku badań nad umysłem okazało się także, że sfera „nieświadomego mózgu" jest szersza niż wcześniej zakładano; co więcej, zarówno myślenie, jak i ludzkie zachowania podlegają oddziaływaniu wielu reakcji niekontrolowanych. Technikom neuroobrazowania poddano również mechanizmy procesów wyobrażeniowych, w tym skłonność „myślenia obrazami", czyli możliwość wytworzenia w umyśle obrazu wizualnego, który nie musi być rejestrowany za pomocą zmysłów. Ów obraz mentalny może wyzwalać emocje, ma walory porządkujące doznania, może mieć zastosowanie w edukacji i terapii. Warto dodać za autorami opracowania, że określenie „wizualizacja" może wprowadzać w błąd, gdyż sugeruje jedynie wzrokową reprezentację wyobrażonego obiektu, podczas gdy tworzenie podobnych wyobrażeń w innych językach funkcjonuje jako *geleitete Imagination* lub *guided imagery*, czyli „wyobraźnia kierowana" (zob. Francuz 2007: 292). To, co określamy mianem „obrazu mentalnego", może posiadać także charakter werbalny, motoryczny (ruchy obiektów) i – jak wynika z badań Marii Kozhewnikov – przestrzenny, który uruchamia w mózgu szlak wzrokowy, przetwarzający informacje o relacji przestrzennej przedmiotów (por. Grandin, Panek 2016: 181–225).

Mimo obserwacji neuronaukowych oraz wyodrębnionych przez psychologów odmian myślenia, a przez filozofów – stylów myślenia, w szkolnej dydaktyce trudno o mentalną rewolucję. Za dominujący i pożądany ciągle uchodzi styl myślenia analityczno-krytycznego, który ma uchronić naszych uczniów przed

[4] Według Carla Gustawa Junga (1977), filozofa niemającego punktów wspólnych z neuronauką, w umyśle funkcjonują różne formy aktywności, takie jak myślenie, uczucie, intuicja i percepcja, a podobne zróżnicowanie nie wyklucza możliwości uzyskania przez człowieka stanu pełnej harmonii.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

„ciemnotą i zabobonem" i peryferyjnością myślenia oraz zbliżyć do wzorców Zachodu. Jednocześnie propaguje się dywergencję, która miała wyleczyć uczniów ze skłonności do kategoryzowania i racjonalnego osądu i stać się środkiem do rozwoju myślenia kreatywnego. Obie tendencje nie uwzględniają najnowszych badań dotyczących umysłu. W tym momencie wypada się upomnieć o uwzględnienie w szkolnej dydaktyce różnych strategii i przypomnieć, że jeden sposób myślenia nie wyklucza innego, gdyż – jak trafnie zakładał Thomas Kuhn – uczony w swoich badaniach powinien myśleć zarówno konwergencyjnie (zbieżnie), jak i dywergencyjnie (rozbieżnie), czyli być zarazem tradycjonalistą i obrazoburcą.

Myślenie racjonalne wymaga z pewnością poszerzenia i „unowocześnienia". Wskazówki dotyczące tych zagadnień formułuje współcześnie Józef Heller, który łączy logikę z altruizmem, wyobraźnią i systemem wartości. Opisane przez niego zasady racjonalności (Heller 2017: 37–41) można uznać za precyzyjnie sformułowane cele kształcenia. Niektóre z nich zostały przywołane w dokumentach oświatowych (Rozporządzenie 2017) w ramach zapisów dotyczących retoryki, które sformułowano zarówno dla szkoły podstawowej, jak i dla liceum ogólnokształcącego. W podstawie programowej szkoły podstawowej zaplanowano zbudowanie podstawowych umiejętności w zakresie formułowania argumentów oraz ich hierarchizowania (podział na argumenty odwołujące się do logiki, faktów i emocji). Na kolejnym etapie wprowadzono pisanie rozprawki opartej na rozważaniu problemu (egzamin maturalny – poziom rozszerzony), która wymaga od ucznia posiadania umiejętności z zakresu *inventio*. Wyliczonym przez Hellera zasadom racjonalnego myślenia służą znane w dydaktyce metody, takie jak kapelusze myślowe, burza mózgów i rozmaite formy dyskusji. W kontekście kształcenia myślenia racjonalnego ważne stają się umiejętności tworzenia komentarza krytycznego (riposty) i rozpoznawania w sztuce figur myśli (metafora, ironia i inne).

Formułowanie komentarzy krytycznych wymaga szczególnej metodycznej uwagi. Uczeń powinien stawiać sobie pytania: Jak postępować z przeciwnikiem, gdy ten się myli i zachęca go do polemiki? Jak skutecznie przekonać go do swojego stanowiska? Jak jednocześnie uniknąć agresji i autokreacji? Riposta, choć posiada rozbudowane konteksty kulturowe (praktyka Sokratesa), nie należy do łatwych technik komunikacji. Jak zatem wprowadzić uczniów w tajniki ripostowania? Odpowiedzi na to pytanie udziela Daniel C. Dennett (2015: 51), który w trakcie tworzenia reguł komentarza krytycznego sięgnął po strategie psychologów i badania nad altruizmem. Gdy uczniowie wysłuchują cudzego wystąpienia, a następnie mają podjąć polemikę lub zredagować samodzielnie komentarze krytyczne, wtedy postępują w podobnie wadliwy sposób: albo tworzą karykatury stanowiska przeciwnika, albo dyskutują z konkretnymi argumentami, albo w ogóle nie podejmują dialogu i jedynie formułują własne stanowisko związane

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

z poruszonym tematem. Wdrożenie reguł Dennetta otwiera ich na przeciwnika – rozumieją, że wyważona ocena jego poglądów, oddanie racji czy okazanie szacunku może uczynić go bardziej podatnym na manipulację. Dla uczniów nie są to ćwiczenia łatwe, wymagają więc wstępnego popełnienia błędów.

Kształcenie umiejętności rozumienia metafor zostało już wpisane w skład powinności dydaktycznych. Polonistom przeszkadzają dość starodawne przekonania dotyczące związku myślenia metaforycznego z fazami rozwoju mentalnego, które stały się w przeszłości podstawą podziału szkół (do gimnazjum mieli trafiać uczniowie zdolni do myślenia metaforycznego, do szkoły podstawowej – myślący w sposób konkretny). W kształceniu uniwersyteckim ciągle przywołuje się stadia rozwoju Jeana Piageta[5], zgodnie z którymi rozwój dziecka jest motywowany jedynie wewnętrznie, a myślenie metaforyczne ma kształtować się dopiero około 12. roku życia. Współcześnie podobne przekonania uległy dezaktualizacji. Na podstawie badań empirycznych uznano, że każdy z rodzajów myślenia jest obecny w całym procesie rozwoju, a na wczesnym poziomie nauczania można spotkać uczniów wyposażonych w kompetencje rozumienia metafor, których umysły kształtowane są w dobrym domowym zapleczu. Gdy zawodzi środowisko rodzinne, wiele zależy od dydaktyków. Można zauważyć, że kształtowanie rozumienia metafory przemieszcza się obecnie z zakresu podstawowych zadań dydaktycznych do sfery zadań trudnych i wymagających odpowiedniego przygotowania metodycznego. Neurolodzy ostrzegają, że myślenie metaforyczne kryje w sobie zasadzkę – zagraża mu analogia, rodzaj uproszczenia, stąd odrębne zajęcia poświęcone rozumieniu metafor wydają się niezbędne. Poloniści dysponują wyjątkowym materiałem dydaktycznym, zestawem metafor słownych i obrazowych, zakodowanych w sztuce, których artystyczna jakość zapewnia dobre efekty kształcenia.

Nowe treści nauczania, dotąd nieobecne w planach kształcenia, przynoszą odkrycia sfery nieświadomości. Coraz większe zainteresowanie wśród dydaktyków budzi mechanizm popełniania błędów (Pawlicki 2016). Znając mechanizmy fałszywych przekonań i omyłek, które kierują nami w sposób automatyczny, modyfikujemy stopniowo procesy kształtowania i weryfikowania wiedzy. Nieświadoma praca umysłu prowadzi również do dowartościowania intuicji – jednej z ważnych władz poznawczych. W ujęciu neurofenomenologicznym poznanie intuicyjne nie jest sprzeczne z rozumowaniem, pozwala bowiem definiować pojęcia i odkrywać fenomeny, zbliża więc do prawdy. To, co oczywiste i sprawdzone w ramach nauk fizycznych, gdzie szereg ważnych prawideł odkryto na drodze rozpoznania

[5] Piaget wyodrębnił cztery stadia rozwoju: sensoryczno-motoryczne (niemowlęctwo), przedoperacyjne (wczesne dzieciństwo), operacji konkretnych (średnie dzieciństwo), operacji formalnych (adolescencja).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

intuicyjnego czy „szybkiego myślenia", na gruncie dydaktyki bywa podawane w wątpliwość. Ucznia-intuicjonistę czeka w szkole ciężki żywot. To istota delikatna, którą może zabić proste nauczycielskie polecenie: „Powiedziałeś, a teraz to uzasadnij". Gdy milczy, jego milczenie uznawane jest za akt niewiedzy. Badania związane z metodą intuicyjną w toku odbioru tekstu literackiego przynoszą nieoczekiwane wnioski (Grodecka 2019). Otóż po zastosowaniu strategii „skupienia się na doświadczeniu" Berniego Neville'a (2009) dochodzi do uaktywnienia szerokiej palety wrażeń zmysłowych, aktów przekładowych i form narracyjnych w opisie doznań, dzięki czemu odbiór literacki staje się bardziej kreatywny i – co szczególnie istotne – pozwala na zanurzenie umysłu interpretatora w świecie poetyckim. Gdy uczeń na podstawie aktów wyobrażeniowych modeluje wrażenia płynące z ciała, interpretacja zyskuje wymiar terapeutyczny.

3. Terapia (kształtowanie postaw jako profilaktyka zaburzeń)

Mapa zaburzonego umysłu determinuje zakres celów kształcenia – to fakt, z którym nauczyciele mierzą się od dawna. W ostatnich latach zakres modyfikacji celów poprzez konieczność uwzględniania osiągnięć uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych znacznie poszerzył pole dydaktyki polonistycznej. Ujęcie neuronaukowe umysłu pozwala poszerzyć i wzbogacić treści nauczania proponowane wcześniej w ramach biblioterapii. Istotnym zagadnieniem staje się kształtowanie uwagi, wyrywanie uczniów ze stanu rozproszenia, rozkojarzenia. Uwaga, według prawidłowości opisywanych przez psychologów, stanowi warunek przyjęcia określonego stylu myślenia: „Od stanu uwagi – na przykład jej zakresu i »szczelności« – zależy sposób myślenia intuicyjny lub refleksyjny" (Kolańczyk 2014: 10). Utrata uwagi jest symptomem kilku zaburzeń rozwojowych, m.in. tych związanych ze spektrum autyzmu, ale dotyczy także uczniów neuronormatywnych, w związku z tym ćwiczenia przeznaczone dla uczniów dotkniętych syndromem Aspergera, prowadzące do kształtowania uwagi, zyskują obecnie walor szerszej użyteczności (por. Mangrum, Strichart 2006). Zalecane ćwiczenia dotyczą: czytania i robienia notatek (technika „pzpn" – przejrzyj, zapytaj, przeczytaj), interpretacji pomocy graficznych, robienia notatek z lekcji (słowa-sygnały, skróty), wyszukiwania myśli przewodnich (technika „pops" – przeczytaj, oceń, przeanalizuj, sformułuj), uczenia się znaczenia słów (technika „szoz" – skojarz, zbierz, oceń i połącz, zdefiniuj). Umysł autystyczny stanowi wyzwanie dla nauczycieli również z tego powodu, że często mają do czynienia z uczniami niezdiagnozowanymi, a wykazującymi zachowania charakterystyczne dla tego spektrum, co wymaga od nich uruchomienia wiedzy specjalistycznej, której nie pozyskali w ramach specjalności nauczycielskiej.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

Wśród celów dydaktyki szkolnej wymienia się również kształtowanie postaw, co można uznać za zadanie szczególnie trudne, gdyż w czasie jego realizacji nauczyciele mierzą się ze stanami uwarunkowanymi biologicznie. Jednym z takich stanów jest motywacja, zależna od osobistej potrzeby osiągnięć, podlegająca zróżnicowaniu i uwarunkowana przez oczekiwania rodziców wobec dziecka. Uczniowie różnią się też pod względem zdolności i skłonności do wysiłku wkładanego w realizację zadań. Kształtując motywację, nauczyciel wkracza zatem na obszar, gdzie może zmienić niewiele, może potęgować potrzebę osiągnięć przez trudność zadania (to, co trudne, stanowi wyzwanie), może manipulować wynikami, by działania ucznia stały się bardziej skuteczne. Najczęściej jego działania nie są poprzedzone diagnozą, ponieważ nie prowadzi się w szkołach testów potrzeby osiągnięć, stąd trudno w sferze kształcenia motywacji o mierzalne efekty. Podobne mechanizmy zachodzą w sferze kształcenia postaw empatycznych i altruistycznych. Empatia, dzięki odkryciom neurobiologów[6], zyskała genetyczne uwarunkowanie, co zweryfikowało wcześniejsze ustalenia filozofów i psychologów. Neuropsychologia ujmuje empatię z dwóch perspektyw: emocjonalnej i poznawczej. Pierwsza z nich związana jest ze zdolnością człowieka do współodczuwania stanów emocjonalnych, a druga – z kompetencją rozumienia przekonań, uczuć i zamiarów innych. Działanie neuronów sugeruje rezonans, czyli zdolność „dostrajania się". Okazuje się, że człowiek nie tylko jest w stanie odczytać, odebrać dane wyobrażenie, lecz także może zaprojektować je w swoim mózgu, odczuwać jako własne. Odkryte mechanizmy rzutują nowe światło na lekturę tekstów, która może być traktowana jak rodzaj emocjonalnego treningu, może pogłębiać zdolność współodczuwania; nadają również nowy sens dawnym metodom przypadków i symulacji. Zakładamy zatem, że neuronalne i rozwojowe deficyty można uzupełniać w czasie nabywania nowych kompetencji, ale jednocześnie wiemy, że zaburzenia w zakresie empatycznego odczuwania i rozumienia w zasadzie uniemożliwiają kształtowanie postaw altruistycznych.

Zaburzenia rozwojowe oraz deficyty uwagi, motywacji i empatii to nie jedyne problemy, z którymi mierzy się polonista szkolny. Znacznie trudniejsze w diagnozie i wymagające bardziej złożonych metod terapeutycznych są zaburzenia osobowości, wszelkie psychopatie i przypadki „chorego myślenia", z którymi mamy do czynienia w szkolnej klasie. Zdaniem Antoniego Kępińskiego rozwój osobowości jest zdeterminowany genetycznie i środowiskowo, tylko w niewielkim zakresie zależy od decyzji, które kształtują osobistą hierarchę wartości:

[6] Odkrywcą neuronów lustrzanych jest Giacomo Rizzolatti z Instytutu Fizjologii Uniwersytetu w Parmie (początek lat 90. XX wieku).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

> Warstwa biologiczna i emocjonalna mieszczą się poniżej progu świadomości. To są warstwy historyczne. Biologiczna to rodzaj zaprogramowania, baza, z którą przychodzimy na świat i którą nie możemy świadomie kierować; prawa biologiczne: zachowania życia i gatunku, głód itp. Warstwa emocjonalna kształtuje się nie tylko w dzieciństwie, kompleksy uczuciowe mogą tworzyć się w różnych okresach życia (złe małżeństwo, niepowodzenia w pracy, obóz), rodzaj postawy „od", „do"; utrwalona w dzieciństwie postawa uczuciowa wpływa silniej na proces podejmowania decyzji, ulega automatyzacji, niż te ukształtowane później. Warstwa społeczna nadaje ostateczną formę decyzji, stanowi jej opakowanie; wiele decyzji determinuje lęk społeczny; rewolucyjny system wartości sprawia, że proces decyzji przebiega gładko (nie ma się nad czym zastanawiać, akceptowany jest systemem jedynym możliwym); wzory społeczno-kulturowe są modelami, do których staramy się dostosować. (Kępiński 1977: 21)

Opisana powyżej przestrzeń osobistej decyzji to jedyna sfera umysłu ucznia, która podatna jest na dydaktyczną interwencję. Jej opis odsłania ograniczenia, jakie napotyka polonista ingerujący w świat przeżyć ucznia, ale jednocześnie zawiera przestrogę, by nie przekształcać programów szkolnych w represyjny model społeczny, by nie narzucać uczniom wzorów kulturowych i sposobów myślenia.

W STRONĘ PRAKTYKI

Sugerowana w artykule integracja wokół zagadnień związanych z umysłem zbieżna jest z głównymi celami kształcenia zaproponowanymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2017 roku, gdy założono, że „najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój [podkr. AG] biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia" oraz uznano, że „ważną rolę w kształceniu i wychowaniu odgrywać ma edukacja zdrowotna" (Rozporządzenie 2017). W ramach umiejętności ponadprzedmiotowych wyliczono takie aspekty jak: „poczucie tożsamości indywidualnej, godności własnej osoby"; „szacunek dla godności innych osób; ciekawość poznawcza i motywacja do nauki, postawa otwarta wobec świata i innych ludzi" (tamże). Wstępnie można powiedzieć, że wyliczone w dokumencie kierunki kształcenia stanowią dobrą podstawę dla tworzenia programów integracyjnych, także postulowanego w artykule programu kształcenia umysłu.

Zastanówmy się wstępnie, czy treści kształcenia ważne w ramach rozwoju umysłu znajdują odzwierciedlenie w planach nauczania takich przedmiotów jak język polski, biologia i etyka. Czy wybrane programy mogą stanowić przyczynek do stworzenia spójnego planu rozwoju umysłu w szkole podstawowej?

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

Zacznę od analizy i wskazania zapisów, które koncepcyjnie nawiązują do haseł programowych opisanych wyżej w ramach szkicu zagadnień.

Tabela 1. Szkolne programy nauczania w szkole podstawowej a program kształcenia umysłu

Cele kształcenia i wychowania	Wątki tematyczne i postawy
Nowe „Słowa na start!". Program nauczania ogólnego języka polskiego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej (Derlukiewicz 2021)	
Systematyczne wzbogacanie osobowości ucznia; kształtowanie postaw humanistycznych, np. altruizmu, empatii; uświadomienie podstaw zdrowego trybu życia; przygotowanie do samooceny; umacnianie poczucia własnej wartości; wspieranie ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji	Uczucia i emocje na co dzień oraz w sytuacjach granicznych Poznawanie i kształtowanie siebie, definiowanie własnej tożsamości Uroda życia – potęga marzeń, nadzieja, radość z przygody, piękno natury Charaktery. Wobec życiowych doświadczeń. Cienie i blaski życia. Człowieczeństwo. Życiowe wybory. Dostrzec piękno
Program nauczania biologii w klasach 5–8 szkoły podstawowej. Puls życia (Zdziennicka 2017)	
Przekonanie o użyteczności wiedzy biologicznej w życiu codziennym. Kształtowanie postawy świadczącej o zrozumieniu znaczenia aktywności fizycznej dla prawidłowego funkcjonowania układu ruchu Rozwijanie przekonania o konieczności dbania o prawidłowy rozwój muskulatury ciała, np. morfologii krwi, ciśnienia krwi. Przekonanie o wpływie diety i aktywności fizycznej na funkcjonowanie układu krążenia Modelowanie postawy wrażliwości na potrzeby ludzi z wadami słuchu i wzroku	Uczeń uzasadnia konieczność stosowania diety zróżnicowanej i dostosowanej do potrzeb organizmu (wiek, płeć, stan zdrowia, aktywność fizyczna itp.), oblicza indeks masy ciała oraz przedstawia i analizuje konsekwencje zdrowotne niewłaściwego odżywiania (otyłość, nadwaga, anoreksja, bulimia, cukrzyca); przedstawia sposoby radzenia sobie ze stresem Uczeń uzasadnia znaczenie snu w prawidłowym funkcjonowaniu układu nerwowego; przedstawia negatywny wpływ na funkcjonowanie układu nerwowego niektórych substancji psychoaktywnych: alkoholu, narkotyków, środków dopingujących, dopalaczy, nikotyny (w tym w e-papierosach) oraz nadużywania kofeiny i niektórych leków Uczeń podaje przykłady chorób genetycznych człowieka warunkowanych mutacjami (mukowiscydoza, fenyloketonuria, zespół Downa)
Ludzkie ścieżki. Kompleksowy program nauczania etyki na II, III i IV poziomie edukacyjnym (Ziemska, Malinowski 2011)	
Próby samodzielnego, krytycznego myślenia, przygotowanie przemówienia lub prostej rozprawki Wiedza o sposobach analizy problemów, procedurach krytycznej analizy. Wiedza o technikach poprawnej argumentacji w etyce i formułowania wniosków	Uczeń buduje fundamenty własnej hierarchii wartości na miarę rozeznania realnego świata Przekonanie o potrzebie doskonalenia się moralnego (np. postawa rycerska). Otwartość i wrażliwość na potrzeby innych osób oraz wszelkich istot żywych

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

Cele kształcenia i wychowania	Wątki tematyczne i postawy
Kształtowanie stosunku do własnej natury (uczuć, motywacji itp.), empatii; umiejętność poszanowania dla odmiennych postaw i poglądów wyrażanych przez koleżanki i kolegów Wiedza o sposobach rozwoju swoich mocnych stron oraz kontrola i wspieranie słabszych	Budowanie poczucia własnej godności, niepowtarzalności i wyjątkowości jako osoby, dostrzeganie i poszanowanie tych samych cech u innych osób

Źródło: opracowanie własne.

Przegląd zapisów programowych uwidacznia różnice w zakresie kształtowania umysłu ucznia. Trudno w ramach analizowanych programów o porozumienie odnośnie do postulowanego tematu. W ramach programu polonistycznego ważne są głównie kompetencje komunikacyjne, czytelnicze, językowe oraz specyficzne, związane z wymogami samokształcenia. Odnośnie do umysłu ucznia sformułowano tezę, że „osadzenie w wartościach warunkuje funkcjonowanie młodego człowieka w świecie oraz sprzyja budowaniu jego światopoglądu" (Derlukiewicz 2021: 78), co w zasadzie wyklucza dążenie do samowiedzy i oznacza zaproponowanie uczniowi modelu społeczno-kulturowego, który ma wpłynąć na ograniczenie przestrzeni jego osobistych decyzji (zob. Kępiński 1977). Wyliczone w programie wątki tematyczne oscylują wokół takich kluczowych wartości jak: dobro, piękno, prawda, szacunek dla drugiego człowieka, rodzina, patriotyzm, z którymi podmiot kształcenia nie musi dyskutować.

W programie biologicznym można zauważyć integrację zagadnień merytorycznych i wychowawczych, która daje dość wartościowy efekt, np. w postaci zapisu „Zdrowie jako dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny" (dział „Równowaga wewnętrzna organizmu"). Należy jednak odnotować, że zapis ten nie jest realizowany konsekwentnie. Uczucie zawodu budzi dział „genetyki", gdzie sformułowania dotyczące dziedziczenia odnoszą się głównie do płci i wybranych chorób. Szkoda, że wnioski zaplanowane w ramach działu prowadzą jedynie do „kształtowania postaw tolerancji wobec osób dotkniętych chorobami genetycznymi", a pomijają istotne tematy związane z autorefleksją, z osobistymi determinantami dziedziczenia. Trzeba też zauważyć, że dział programowy „Ekologia; Ochrona przyrody i ochrona środowiska" (łącznie 13 godzin) niweluje możliwość rozwinięcia zagadnień związanych z umysłem (dział „Regulacja nerwowo-hormonalna" łącznie jedynie 7 godzin).

W programie etycznym można znaleźć wiele wartościowych uwag o kształtowaniu tożsamości, zasadach prowadzących do rozpoznawania stanów uczuciowych oraz ich następstw (np. złości, gniewu, rozpaczy). Można zauważyć, że

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

program etyki wykracza poza zasady kształcenia myślenia analityczno-krytycznego, które dominują w programach polonistycznym i biologicznym. Autorzy proponują, by wychodzić poza kompetencje racjonalne:

> Na tym poziomie nauczania nie zachodzi konieczność wprowadzania pojęć abstrakcyjnych, zbyt fachowych, wręcz należy ich unikać, zastępować w miarę możliwości opisem, obrazem, alegorią, przypowieścią, jednym słowem – posłużyć się formą przemawiającą bardziej do wyobraźni i uczuć dziecka, nie zaś wyłącznie do intelektu. (Ziemska, Malinowski 2011: 6)

Wśród zapisów programowych dostrzec można dbałość o związek z linią sugerowaną w dokumentach ministerialnych. We wszystkich trzech planach sformułowano zapisy dotyczące „rozwijania umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania", ograniczając rozwój władz umysłowych do rozwoju intelektu (cytowany wyżej zapis w programie etyki jest wskazówką sformułowaną w formie przypisu do obowiązującej linii kształcenia). Wskazania dotyczące kształtowania tożsamości zostały zróżnicowane i wynikają z dyrektywy światopoglądowej wyznawanej przez autorów programu: w programie polonistycznym tożsamość jest wypadkową systemu wartości narzuconego uczniowi, w programie biologicznym oparta jest na poczuciu dobrostanu i zasadach tolerancji, a w programie etyki najbardziej zbliżona jest do haseł programu rozwoju umysłu, opiera się bowiem na świadomości emocjonalnej i poczuciu własnej wyjątkowości.

Gdy pytamy w artykule o możliwości modyfikacji dydaktyki szkolnej przez odkrycia z zakresu neuronauki, sięgamy do niechlubnej przeszłości. Po II wojnie światowej przywoływano dydaktyków do porządku, nakłaniano ich, by skupiali się na przekazywaniu wiedzy poprawnej ideologicznie, a metoda przyswajania informacji, stanowiąca domenę myśli marksistowskiej, była obowiązującym modelem nauczania. Współcześnie szerzej traktujemy strategie nauczania, optując za koncepcją wszechstronnego rozwoju (Okoń 1976). Popularne stały się takie dominanty kształcenia jak: nauczanie poprzez praktyczne działanie, wyzwalanie kreatywności oraz nauczanie ku wartościom. Samowiedza jako ideał osobowy oraz ambicja rozwoju umysłu nie znajdują jednak odpowiedniego odzwierciedlenia w proponowanych szkole programach nauczania. Zastanawiający jest również brak zapisów dotyczących holizmu wiedzy w dokumentach oświatowych, który niekorzystnie wpływa na pomysły integracji międzyprzedmiotowej i sprzyja kształtowaniu wiedzy specjalistycznej.

Przegląd programowy odsłania stopień trudności, który napotkają poloniści zamierzający rozwijać umysły swoich uczniów z przywołaniem osiągnięć

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

neuronauki. Dobrym punktem wyjścia może okazać się kompendium Bogusława Janiszewskiego (2018), w którym wiedza z zakresu neurologii została przełożona na język nastolatków. Polonistów czeka namysł nad realizacją celów kształcenia i poszukiwanie możliwości integracji treści nauczania z programami kształcenia biologów i etyków. Ważną zasadą integracyjną, którą odsłoniliśmy w artykule, jest sprzęgnięcie terapii z realizacją celów praktycznych, np. włączenie treści psychologicznych do procesu kształcenia umiejętności analizy tekstów (zróżnicowanie percepcyjne uczniów), riposty (stosowanie postawy altruistycznej), redagowania notatek (kształcenie uwagi). Do przemyślenia pozostaje baza strategii interpretacyjnych, gdyż dominujące w dydaktyce semiotyka i hermeneutyka nie kompilują się z neuronauką społeczną w takim stopniu jak fenomenologia, która umożliwia nowe płaszczyzny porozumienia (Grodecka 2020b: 111–115). Mam nadzieję, że wybór haseł programowych zaproponowanych w artykule doprowadzi do wyłonienia zapisów programu integracyjnego[7] skupionego wokół rozwoju umysłu, który realizowany będzie przez nauczycieli trzech przedmiotów: języka polskiego, biologii i etyki, początkowo w szkole podstawowej, a następnie – w formie kontynuacji – w liceum ogólnokształcącym.

BIBLIOGRAFIA

Bachmann-Medick, D. (2012). *Cultural turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Bardziejewska, M. (2005). Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 345–377). Gdańsk: GWP.

Bowers, J.S. (2016). The Practical and Principled Problems with Educational Neuroscience. *Psychological Review*, *123*(5), 600–612. DOI: 10.1037/rev0000025

Dennett, D.C. (2015). *Dźwignie wyobraźni i inne narzędzia do myślenia*. Kraków: Copernicus Center Press.

Derlukiewicz, M. (2021). *Nowe „Słowa na start!". Program nauczania ogólnego języka polskiego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowe Era.

Dziarnowska, W. (2005). Subiektywna natura świadomości. O funkcjach qualiów. W: M. Urbański, P. Przybysz (red.), *Funkcje umysłu* (s. 29–61). Poznań: Zysk i S-ka.

Ekman, P. (2012). *Emocje ujawnione. Odkryj, co ludzie chcą przed tobą zataić i dowiedz się czegoś więcej o sobie*. Gliwice: Wydawnictwo Sensus.

[7] Program integracyjny, skupiony wokół kształcenia umysłu, zakłada modyfikację obowiązujących programów poprzez akcentację wytyczonych zagadnień i stworzenie trybu ścieżki edukacyjnej.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

Fauconnier, G., Turner, M. (2019). *Jak myślimy. Mieszaniny pojęciowe i ukryta złożoność umysłu*. Warszawa: Biblioteka Kwartalnika KRONOS, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego.

Francuz, P. (red.). (2007). *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Garstka, T. (2016). *Psychopedagogiczne mity. Jak zachować naukowy sceptycyzm w edukacji i wychowaniu?* Warszawa: Wolters Kluwer.

Grandin, T., Panek, R. (2016). *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*. Kraków: Copernicus Center Press.

Grodecka, A. (2019). O lekturze intuicyjnej w dobie neuronauki. *Annales UMCS. Sectio N – Educatio Nova*, *4*, 277–293. DOI: 10.17951/en.2019.4.277-293

Grodecka, A. (2020a). Myślenie w systemie poznawczym i świecie wartości. O powinnościach dydaktyki w dobie neuronauki. *Annales UMCS. Sectio N – Educatio Nova*, *5*, 23–43. DOI: 10.17951/en.2020.5.23-43

Grodecka, A. (2020b). *Umysł filologa. Studia o literaturze, mózgu i dydaktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton.

Grodecka, A., Podemska-Kałuża, A. (2012). *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Grodecka, A., Zygmunt, Z. (2017). *W stronę dydaktyki behawioralnej*. Pobrane z: http://grodecka.home.amu.edu.pl/wp-content/uploads/dydaktyka_behawioralna.pdf

Heller, M. (2017). *Jak być uczonym*. Kraków: Copernicus Center Press.

Janiszewski, B. (2018). *Mózg. To, o czym dorośli ci nie mówią*. Poznań: Wydawnictwo Publicat.

Johnson, M. (2015). *Znaczenie ciała. Estetyka rozumienia ludzkiego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Jung, C.G. (1997). *Typy psychologiczne*. Warszawa: Wrota KR.

Kaczmarzyk, M. (2017). *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.

Kaniewski, J. (2008). Nowe „słowo zaklęcie". O integracji w zreformowanej szkole. *Polonistyka*, (6), 6–11.

Kępiński, A. (1977). *Psychopatie*. Warszawa: PZWL.

Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kolańczyk, A. (red.). (2014). *Samo się nie myśli. Afekt w procesach poznawczych*. Sopot: Smak Słowa.

Kordys, J. (2006). *Kategorie antropologiczne i tożsamość narracyjna. Szkice z pogranicza neurosemiotyki i historii kultury*. Kraków: Universitas.

Krupińska, J. (2006). *Program doskonalenia technik pracy umysłowej „Czytam, pamiętam, rozumiem" opracowany dla uczniów ZSZ nr 1 w Skierniewicach*. Pobrane z: https://www.profesor.pl/mat/pd6/pd6_j_krupinska_20060627.pdf

Latoch-Zielińska, M. (2016). Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych w świecie współczesnych multimediów. W: E. Ciszewska, K. Klejsa (red.), *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki* (s. 261–271). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. DOI: 10.18778/8088-486-1.17

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:30:37

LeDoux, J. (2000). *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*. Poznań: Wydawnictwo Media i Rodzina.

Mangrum II, C.T., Strichart, S.S. (2006). *Dziecko z ADHD w klasie. Planowanie pracy dzieci z zaburzeniami koncentracji uwagi*. Gdańsk: GWP.

Mozrzymas, J.W. (2018). *Neurodydaktyka, neurofakty i neuromity*. Pobrane z: https://docplayer.pl/28836320-Neurodydaktyka-neurofakty-i-neuromity-1.html

Myrdzik, B. (2017). Dlaczego ważne jest tworzenie opowieści o własnym życiu? Rozważania przy lekturze „Ostatniego rozdania" Wiesława Myśliwskiego. W: M. Karwatowska, L. Tymiakin (red.), *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod* (s. 127–138). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Neville, B. (2009). *Psyche i edukacja. Emocje, wyobraźnia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Niemierko, B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.

Okoń, W. (1976). *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa: WSiP.

Pawlicki, A. (2016). *Szczęśliwe błędy. Błędy, pomyłki i alternatywne koncepcje – jak nie pobłądzić, ucząc (się) na błędach*. Pobrane z: https://www.kopernik.org.pl/sites/default/files/2021-03/Pokazac-Przekazac2016_publikacja_pokonferencyjna.pdf

Rembowska-Płuciennik, M. (2012). *Poetyka intersubiektywności. Kognitywistyczna teoria narracji a proza XX wieku*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Rozporządzenie. (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).

Scherer, K.R. (2000). Psychological Models of Emotion. W: J.C. Borod (Ed.), *The Neuropsychology of Emotion* (s. 137–162). Oxford–New York: Oxford University Press.

Shusterman, R. (2007). Myślenie przez ciało. Rozwinięcie nauk humanistycznych – uzasadnienie dla somaestetyki. W: K. Wilkoszewska (red.), *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce* (s. 45–60). Kraków: Universitas.

Spektrum. (2004). *Das Manifest. Was wissen und können Hirnforscher heute?* Pobrane z: http://www.gehirn-und-geist.de/manifest

Uryga, Z. (2010). Polonistyka – przedmiot szkolny i dyscyplina. W: M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska (red.), *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana Profesor Barbarze Myrdzik* (s. 17–27). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Wantuch, W. (2005). *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwa Edukacyjne.

Zdziennicka, A. (2017). *Program nauczania biologii w klasach 5–8 szkoły podstawowej. Puls życia*. Warszawa: Nowe Era.

Ziemska, A., Malinowski, Ł. (2011). *Ludzkie ścieżki. Kompleksowy program nauczania etyki na II, III i IV poziomie edukacyjnym*. Pobrane z: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/500/ludzkie+sciezki-kompleksowy+program+nauczania+etyki+na+ii+iii+i+iv+poziomie+edukacyjnym+%281%29.pdf