

# Dominika Muńko

---

## Edukacyjne implikacje teorii inteligencji wielorakich w nauczaniu religijnym

---

Łódzkie Studia Teologiczne 26/3, 67-76

---

2017

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

DOMINIKA MUŃKO

*Wydział Teologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego*

## EDUKACYJNE IMPLIKACJE TEORII INTELIGENCJI WIELORAKICH W NAUCZANIU RELIGIJNYM

**Słowa kluczowe:** inteligencja, inteligencja wieloraka, edukacja religijna

1. Wprowadzenie. 2. Główne założenia teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. 3. Cechy charakterystyczne poszczególnych inteligencji. 4. Implementacja teorii w praktyce edukacyjnej. 5. Zakończenie

### 1. WPROWADZENIE

Naukowa praca Howarda Gardnera nosi znamię głębokiego pragnienia, aby świat nie tylko wyjaśniać i opisywać, ale przede wszystkim by stwarzać warunki, w których można go zmieniać. Zagadnienie inteligencji wielorakich odniosło głęboki wpływ na styl myślenia oraz praktykę dydaktyczną nie tylko w Stanach Zjednoczonych, ale i wielu innych krajach na całym świecie.

Wspomniana teoria zakłada, że każda istota ludzka jest zdolna do siedmiu stosunkowo niezależnych form przetwarzania informacji<sup>1</sup>. Ludzie zaś różnią się między sobą specyficznymi profilami inteligencji. Uwydatniają się one już we wczesnym dzieciństwie i tym samym u 4–5-latków wykazać można zróżnicowane profile silnych i słabych stron. Co więcej, pomiary różnorodnych inteligencji wydają się dużo bardziej miarodajne i obiektywne niż te mierzone standardowymi testami inteligencji<sup>2</sup>.

Zainteresowanie H. Gardnera zagadnieniami oscylującymi wokół ludzkiej inteligencji wyrosło z dwóch odmiennych czynników: pierwszą grupę konstytuują elementy teoretyczne, drugą faktory praktyczne. W wyniku badań własnych nad intelektem Gardner zakwestionował Piagetańską koncepcję. Jej autor skonceptualizował swoje poglądy dotyczące używania symboli wyłącznie jako funkcji semiotycz-

---

<sup>1</sup> J. White, *Howard Gardner: the myth of Multiple Intelligence*, 1, <http://eprints.ioe.ac.uk/1263/1/WhiteJ2005HowardGardner1.pdf> (dostęp: 10.03.2017).

<sup>2</sup> H. Gardner, T. Hatch, *Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences*, *Educational Researcher* 18 (1989) 8, 4.

nej. Tymczasem coraz więcej dowodów empirycznych wskazuje na modularność umysłu ludzkiego. Oznacza to, że odrębne procesy psychologiczne mogą dotyczyć językowych, liczbowych, obrazowych, gestykularnych i wszelkich innych rodzajów systemów symbolicznych. W rzeczywistości, różne formy wykorzystania symboli wydają się podtrzymywane przez różne części kory mózgowej. Na bardziej praktycznym poziomie Gardner był zaniepokojony ekskluzywistycznym niemal naciskiem kładzionym powszechnie w szkołach jedynie na kompetencje lingwistyczne oraz logiczno-matematyczne. Chociaż obie wymienione formy są niezaprzecalnie ważne w warunkach edukacji systemowej, to inne odmiany posługiwania się symbolami, również odgrywają znaczącą rolę w ludzkiej aktywności kognitywnej. Co więcej, nacisk na możliwości językowe i logiczne zdaje się dominujący i przytłaczający w budowie testów osiągnięć, inteligencji i umiejętności. Te oraz inne czynniki doprowadziły Gardnera do konkluzji, iż ludzki intelekt jest o wiele bardziej wielowymiarowy i pojemny. Pod uwagę zostały wzięte rozległe i różnorodne w swej istocie ludzkie możliwości kognitywne z uwzględnieniem kontekstualności historycznej i kulturalnej. Badacz poszerzył znaczeniowo termin inteligencji, wychodząc poza jego powszechne rozumienie psychologiczne oraz implikacje pedagogiczne, proponując równoległe istnienie pewnej liczby autonomicznych inteligencji. Omawiane pojęcie zdefiniował on jako zdolność do rozwiązywania problemów lub kształtowania wytworów cenionych w danej kulturze oraz wyszczególnił kryteria składowe ludzkiej inteligencji. Definicja Gardnera i jego kryteria znacznie odbiegały od ustalonych praktyk w dziedzinie inteligencji. Większość definicji koncentruje się na możliwościach, które są ważne do osiągnięcia sukcesu w szkole, a umiejętne rozwiązywanie problemów uznawane jest za kluczowy komponent. Niedoceniane są natomiast predyspozycje wiodące do wytwarzania produktów użytecznych, takich jak np.: napisanie symfonii, zbudowanie i sprawne zarządzanie organizacją czy przeprowadzanie eksperymentów<sup>3</sup>.

Co więcej, jak twierdzi cytowany badacz, definicje oraz testy inteligencji są w zdecydowanej większości empirycznie zdeterminowane. Nowe testy są konstytuowane poprzez korelację i koherentność ze starszymi, powszechnie aprobowanymi instrumentami badawczymi. W ostrym kontraście do takiego stanu rzeczy istniejące instrumenty psychometryczne nie odgrywają żadnej roli w teorii i praktyce Gardnera<sup>4</sup>.

Aby sformułować listę inteligencji, Gardner i jego współpracownicy badali literaturę dotyczącą kilku dziedzin, między innymi: rozwoju zdolności poznawczych u osób zdrowych; załamania zdolności poznawczych pod wpływem działania różnego rodzaju patologii organicznych; istnienia zdolności w wyodrębnionych populacjach, takich jak: osoby autystyczne, sawanci czy dzieci niepełnosprawne. Szczegółowej analizie poddane zostały również zróżnicowane modele intelektu charakteryzujące różne gatunki; profile intelektu cenione w odmiennych kulturach oraz ewolucja poznania dokonująca się przez tysiąclecia<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Tamże, 4–5.

<sup>4</sup> Tamże, 4–6.

<sup>5</sup> Tamże.

## 2. GŁÓWNE ZAŁOŻENIA TEORII INTELIGENCJI WIELORAKICH HOWARDA GARDNERA

W rezultacie prowadzonych dociekań pod koniec lat siedemdziesiątych XX w. ukuta została teoria inteligencji wielorakich. Jej twórca postuluje, że jednostki wyposażone są w garnitur siedmiu autonomicznych inteligencji. Prace amerykańskiego psychologa i neurologa, profesora Uniwersytetu Harvarda, laureata ponad 20 doktoratów *honoris causa*, stały się fundamentem zmiany sposobu myślenia o edukacji w wielu krajach świata<sup>6</sup>. Gardnerowska teoria wyjaśnia istotę ludzkich zdolności oraz ich wartości zarówno dla poszczególnych jednostek, jak i całych społeczeństw, zmieniając jednocześnie poglądy na temat natury ludzkiej inteligencji. Badania H. Gardnera podważają tezę o istnieniu tylko jednego typu inteligencji, mierzalnego przy użyciu technik psychometrycznych. Zgodnie z teorią inteligencji wielorakich, istnieje wiele stosunkowo odrębnych inteligencji.

W ujęciu Gardnera inteligencja to potencjał biopsychologiczny, służący przetwarzaniu specyficznych form informacji w określony sposób. Wszystkie inteligencje, których istnienie zostało naukowo udowodnione, są równoprawne – żadna nie jest ważniejsza od innej. Teoria IW<sup>7</sup> opracowana została na bazie siedmiu inteligencji: językowej, matematyczno-logicznej, ruchowej, muzycznej, wizualno-przestrzennej, interpersonalnej i intrapersonalnej<sup>8</sup>. Każdy człowiek ma wszystkie typy inteligencji, które wzajemnie na siebie oddziałują, przenikają się i uzupełniają. Tworzą niepowtarzalny, dynamiczny profil inteligencji, podlegający permanentnemu procesowi zmian. Poznanie tego profilu, będącego układem mocnych i słabych stron, jest szansą na całościowe wspieranie rozwoju oraz wspomaganie słabych stron ucznia<sup>9</sup>.

Niezależnie jednak od przyjęcia sposobu definiowania inteligencji czy przyjętej nomenklatury, gdzie inteligencję określić można mianem zdolności bądź talentów, nauczyciel, katecheta zaś w szczególności, powinien postrzegać każdego ucznia, jako istotę niepowtarzalną, która dysponuje wieloma różnorodnymi mocnymi stronami, nie tylko tymi, które są pożądane i doceniane w szkole tradycyjnej. Właśnie na mocnych stronach ucznia oparte być powinny wszelkie działania wspierające jego rozwój – zarówno w obszarze zdolności specjalnych, jak i stymulujące słabsze strony, czy też niwelujące deficyty rozwojowe<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> M.K. Smith, *Howard Gardner and multiple intelligences*, w: the encyclopedia of informal education, <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm> (dostęp: 15.03.2017).

<sup>7</sup> IW, skrót: inteligencja wieloraka

<sup>8</sup> Dalsze badania pozwoliły na wyodrębnienie kolejnej, ósmej inteligencji – przyrodniczej. Obecnie zespół badaczy pracujących na uniwersytecie w Harvardzie pod kierunkiem prof. Gardnera, szuka dowodów na istnienie następnej inteligencji – egzystencjalnej, zob. H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009.

<sup>9</sup> M. Zatorska, A. Kopik, *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2012, 10.

<sup>10</sup> Tamże, 10–11.

### 3. CECHY CHARAKTERYSTYCZNE POSZCZEGÓLNYCH INTELIGENCJI

Inteligencja lingwistyczna odpowiada za umiejętne posługiwanie się słowem tzw. mówionym i pisanym. Uzdolnia także do wyjaśniania pojęć, świata i zjawisk w nim zachodzących poprzez język. Co więcej, osoby odznaczające się omawianą inteligencją, charakteryzują się zrozumieniem relacji, jaka zachodzi między komunikatami a ich realnym znaczeniem. Osoby z dominującą inteligencją językową lubią mówić, potrafią aktywnie słuchać, dysponują bogatym w stosunku do wieku zasobem słownictwa, wypowiadają się w sposób barwny, potrafią samodzielnie tworzyć oryginalne historie i mają dobrą pamięć słuchową. Są wrażliwi na rymy, dźwięki, znaczenie słów, dlatego łatwo uczą się nowych słów, nawet trudnych, oraz słów w obcych językach. Mają dobrą pamięć do imion, nazwisk, nazw geograficznych. Chętnie i często zadają pytania. Z łatwością zapamiętują wiersze, fragmenty prozy, a także chętnie wygłaszają kwestie w przedstawieniach czy małych formach teatralnych. Wcześniej podejmują próby czytania, szybciej uczą się i lubią czytać. Łatwiej zapamiętują symbole, np. kształty liter, kojarzą ich nazwy, zapamiętują wygląd prostych wyrazów, gdy nie potrafią jeszcze czytać. Chętnie spisują swoje myśli, układają różne formy wypowiedzi pisemnych w przejrzysty, jasny sposób. Wysoko rozwinięta inteligencja językowa wydaje się szczególnie pożądana w zawodach, takich jak: pisarz, poeta, nauczyciel, prezenter telewizyjny, dziennikarz, poeta, tłumacz, prawnik, lingwista czy historyk<sup>11</sup>.

Inteligencja logiczno-matematyczna predysponuje do prowadzenia wnikliwych analiz, dostrzegania wzorców i prawidłowości, przeprowadzania kalkulacji matematycznych, naukowej dedukcji, dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych. Osoby z dominującą inteligencją matematyczno-logiczną są konkretne i dociekliwe, umiejętnie szeregują, wnioskują, klasyfikują zgodnie z wybraną zasadą lub cechą; dostrzegają związki przyczynowo-skutkowe, myślą logicznie. Umiejętnie korzystają z precyzyjnych instrukcji, lubią badać oraz zbierać informacje, zadają wiele pytań dotyczących otaczającego świata; są dociekliwe, kreatywnie rozwiązują problemy. Są predysponowane do poznawania świata poprzez eksperymentowanie i doświadczanie. Dzieci chętnie bawią się w gry logiczne, rozwiązują zagadki, łamigłówki. Lubią świat liczb, przeliczają różne przedmioty, rozumieją znaczenie symboli<sup>12</sup>. Tym samym odznaczać się nią będą osoby wykonujące następujące profesje: analitycy, sędziowie, bankierzy, księgowi, informatycy i programiści, inżynierowie, naukowcy, handlowcy, statystycy.

Inteligencja muzyczna kwalifikuje do pogłębionej świadomości dźwięków, identyfikowania wzorów tonalnych i rytmicznych oraz rozumienia związku zachodzącego między dźwiękiem a wywoływanym przez niego samopoczuciem. Dzieci z dominującą inteligencją muzyczną łączą muzykę z emocjami i własnym nastrojem, mają poczucie rytmu, są wrażliwe na wszelkie dźwięki, np. odgłosy przyrody. Z łatwością przychodzi im zapamiętywanie rytmów oraz rymów. Cechuje je upodobanie do śpiewu i słuchania muzyki. Charakteryzuje je dobry słuch muzyczny. To osoby, które

<sup>11</sup> Tamże, 18; *Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences*, [http://www.niu.edu/facdev/pdf/guide/learning/howard\\_gardner\\_theory\\_multiple\\_intelligences.pdf](http://www.niu.edu/facdev/pdf/guide/learning/howard_gardner_theory_multiple_intelligences.pdf) (dostęp: 10.03.2017).

<sup>12</sup> M. Zatorska, A. Kopik, dz.cyt., 19.

chętnie podśpiewują, mruczą i nucą podczas wykonywania codziennych czynności, a także w trakcie zabawy czy nauki. Mają swoje ulubione piosenki i utwory, a jednocześnie samodzielnie potrafią „komponować” melodie. Podejmują także próby gry na instrumentach muzycznych i wydobywania dźwięków z przedmiotów „niemuzycznych”<sup>13</sup>. Cechy te znajdują odzwierciedlenie w następujących rzemiosłach: wśród kompozytorów, muzyków, DJ’ów, producentów muzycznych, lutników, piosenkarzy, trenerów śpiewu.

Inteligencja cielesno-kinestetyczna umożliwia właściwą koordynację oko-ręka, odpowiada za manualną zręczność, zwinność oraz utrzymanie równowagi. Dzieci z dominującą inteligencją ruchową wykorzystują ruch w sposób celowy i świadomy, mają dobrą koordynację ruchową. Lubią ćwiczenia fizyczne, zabawy ruchowe, potrafią własnym ciałem wyrażać emocje; często podczas rozmowy używają mowy ciała, gestykują. Szybko uczą się różnych sprawności ruchowych, np. jazdy na rowerze czy pływania, niejednokrotnie więc przodują wśród rówieśników w sportach. Mają dobre wyczucie odległości oraz przestrzeni. Są uzdolnione manualnie, sprawnie posługują się przedmiotami, chętnie wykonują różne prace ręczne. Łatwiej uczą się i rozwiązują problemy, wykorzystując własne ciało i ruch do zapamiętywania, np. podczas wycieczek, spacerów i ćwiczeń fizycznych<sup>14</sup>. Tak więc omawiana inteligencja znamionować będzie przedstawicieli specjalności takich jak: biologia, atletyka, taniec, geologia, pielęgniarstwo czy fizjoterapia.

Inteligencja przestrzenno-wizualna odpowiada za tworzenie oraz interpretację wizualizacji, a także rozumienie zależności między obrazami a ich znaczeniem. Dzieci z dominującą inteligencją wizualno-przestrzenną są wrażliwe na kształty, obrazy, przestrzeń i kolory. Mają zdolność dostrzegania szczegółów otaczającego świata oraz dobrą pamięć obrazową i bogatą wyobraźnię. Chętniej słuchają czytanego tekstu, gdy jest on ilustrowany. Lubią rysować, rzeźbić, wycinać, lepić, modelować, tworzyć przestrzenne formy, ponieważ dysponują dobrze rozwiniętym zmysłem dotyku. Z uwagi na znakomitą orientację przestrzenną z łatwością odnajdują drogę w nowym miejscu. Ponieważ rozumieją schematy rysunkowe, szybko uczą się korzystać z map, diagramów tabel. Ich zainteresowanie budzi sposób działania różnorodnych przedmiotów. Potrafią rozkładać je na części, a następnie ponownie składać<sup>15</sup>. Omawiana inteligencja znamionować więc będzie: architektów, rzeźbiarzy, kartografów, inżynierów, wynalazców i fotografów.

Inteligencja interpersonalna uzdolnia do tworzenia właściwych relacji z innymi, właściwego spostrzegania, interpretowania zachowań oraz komunikatów oraz rozumienia zależności zachodzących między ludźmi a konkretnymi sytuacjami, w jakich się znajdują. Dzieci z dominującą inteligencją interpersonalną mają zdolność patrzenia na świat z punktu widzenia innej osoby i empatyzowania. Potrafią pracować w zespole, mając jednocześnie naturalne zdolności przywódcze. Są to osoby komunikatywne, potrafiące aktywnie słuchać innych. Łatwo nawiązują kontakty społeczne, dbają o dobre relacje z innymi osobami, a więc są lubiane przez rówieśników. W sytuacjach

<sup>13</sup> Tamże, 21.

<sup>14</sup> Tamże, 19–20.

<sup>15</sup> Tamże, 20.



konfrontacyjnych zachowują asertywność, a także potrafią negocjować i rozwiązywać konflikty<sup>16</sup>. Inteligencja ta będzie więc charakterystyczna dla wszelkiego rodzaju doradców, opiekunów, specjalistów od marketingu i reklamy, mentorów i edukatorów, mediatorów, polityków, psychologów, handlowców, terapeutów i trenerów.

Inteligencja intrapersonalna umożliwia wgląd we własne potrzeby, kształtuje obiektywne relacje do siebie i do świata, umożliwia dostosowywanie się do zmian w otoczeniu. Dzieci z dominującą inteligencją intrapersonalną wolą bawić się i pracować samodzielnie. Ponadto, dobrze znają oraz wykorzystują swoje mocne strony, a także samodzielnie budują wewnętrzną motywację. Są to osoby zaradne, niezależne, lubiące decydować o swoich sprawach i wyrażać uczucia. Poszukują odpowiedzi na tzw. „trudne” pytania, samodzielnie wyznaczają, a także jasno precyzują cele własne. Odnaczają się wewnątrzsterownością, dlatego mają umiejętność kierowania własnym postępowaniem<sup>17</sup>. Osoby z wysoką samoświadomością idealnie nadają się do spełniania ról polegających na angażowaniu się w towarzyszenie innym w procesie osobistych przemian myśli, przekonań, postaw i zachowań oraz wyznaczaniu przez nie osobistych celów.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż każdy człowiek/uczeń ma wszystkie typy inteligencji, które są rozwinięte w różnym stopniu. Konstytuują one niepowtarzalny profil inteligencji, podlegający zmianom rozwojowym<sup>18</sup>. Ponadto wszystkie typy inteligencji ze sobą współpracują, a każdy z nich można rozwijać, czemu sprzyja właściwie zorganizowane środowisko oraz indywidualizacja pracy nauczyciela z uczniem. Tym samym stwierdzić należy, że nie ma dzieci niezdolnych. Każdy uczeń jest zdolny i rozwija się na miarę swoich własnych możliwości, osiągając sobie tylko właściwe sukcesy. Niepowtarzalność osobowa wychowanków pozwala postrzegać proces uczenia się poprzez pryzmat edukacyjnego doświadczenia<sup>19</sup>. Aby zachować zdolność do efektywnego nauczania i świadomie towarzyszyć w tym procesie, należy stworzyć warunki pozwalające każdemu samodzielnie konstruować system wiedzy użytecznej<sup>20</sup>.

---

<sup>16</sup> Tamże, 23.

<sup>17</sup> Tamże, 22.

<sup>18</sup> K. Davis, J. Christodoulou, S. Seider, H. Gardner, *The Theory of Multiple Intelligences*, 1–9, <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf> (dostęp: 20.03.2017).

<sup>19</sup> W toku prowadzonego wywodu zwrócić należy uwagę na fakt, iż inteligencja wieloraka nie jest tożsama ze stylem poznawczym czy stylem uczenia się. Co więcej, jak podkreśla jej twórca, nie stanowi ona recepty edukacyjnej. Między jakąkolwiek teorią dotyczącą pracy umysłu a jej implementacją w obszar nauczania, istnieje przepaść, do zagospodarowywania przez nauczycieli. Tym samym teoria ta nie rości sobie praw do ingerowania w programy nauczania i definiowania, na czym polegać ma ich interdyscyplinarność, jak powinien wyglądać dzień w szkole albo ile trwać powinien rok szkolny. H. Gardner zachęca do stosowania działań wynikających wprost z ukutej przez niego teorii, bez determinowania konkretnych narzędzi. Nie istnieje więc jeden właściwy sposób prowadzenia edukacji opartej na omawianej koncepcji. Choć jak przyznaje Gardner, pojawiają się próby błędnego jej wykorzystywania, oparte na mitach edukacyjnych; por. H. Gardner, *Reflections on Multiple Intelligence: myths and messages*, 1-9, <https://learnweb.harvard.edu/WIDE/courses/files/Reflections.pdf> (dostęp: 14.03.2017).

<sup>20</sup> A. Popławska, *Konstruktivistyczne ujęcie procesu kształcenia jako warunek powodzenia szkolnego w społeczeństwie informacyjnym w: Dziecko – sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Warszawa–Białystok 2007, 310.

#### 4. IMPLEMENTACJA TEORII W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ

Koncepcja H. Gardnera wyrosła ze zgromadzonej wiedzy na temat ludzkiego mózgu i kultur ludzkich, nie roszcząc sobie praw do spełniania kryteriów definicji *a priori* ani bycia wynikiem analizy przeprowadzonych testów. Tym samym kluczowe stało się, jak pisze sam jej twórca, „sprawiedliwe”, czyli bezpośrednio ocenianie inteligencji, wychodzące daleko poza optykę ciasnych ram zdolności lingwistycznych czy logiczno-matematycznych. Najbardziej pożądanymi inteligencjami w szkole tradycyjnej są: inteligencja językowa oraz matematyczno-logiczna. Badania wykazują, że tylko ok. 20% uczniów w klasie szkolnej posiada w swoim wachlarzu możliwości właśnie te dwa typy inteligencji jako dominujące. Z tego powodu nauczyciele, organizując warunki i dobierając środki realizacji programu, powinni mieć świadomość, że niemal 80% ich podopiecznych nie skorzysta w pełni z procesu edukacji, jeśli przekazywane treści opierają się na metodach, formach pracy oraz środkach dydaktycznych adresowanych tylko do dzieci charakteryzujących się mocnymi stronami w wymienionych wyżej dwóch typach inteligencji. Każdy uczeń wymaga procesu kształcenia opartego na metodach i formach pracy aktywizujących i stymulujących wszystkie inteligencje<sup>21</sup> oraz możliwości korzystania ze środków dydaktycznych wspierających ten proces wieloaspektowo i wielowymiarowo<sup>22</sup>.

W perspektywie edukacyjnej konwencjonalne definiowanie inteligencji jest w swej naturze głęboko ekskluzywistyczne. Edukacja zwłaszcza religijna powinna odznaczać się rysem inkluzywistycznym, włączającym i integrującym nie tylko jednostki utalentowane w różnych dziedzinach, ale także stwarzać winna warunki ku dynamicznemu rozwojowi poszczególnych osób, bez względu na to, czy ich kompetencje językowe i matematyczne są dominującymi, czy też nie. Nauczyciele i katecheci świadomi istnienia całego spektrum inteligencji powinni wzmacniać i kształtować wychowanków, tym samym indywidualizując proces dydaktyczny, który będzie czymś więcej niż tylko kształtowaniem podstawowych kompetencji.

Indywidualizacja, czyli kształcenie dostosowane do zróżnicowanych potrzeb oraz możliwości ucznia, winna być ściśle związana z celami edukacyjnymi, treściami, metodami, formami organizacyjnymi i dobieranymi środkami dydaktycznymi. Odnalezienie indywidualnej drogi edukacyjnej każdego katechizowanego, dostosowanie przebiegu zajęć do jego indywidualnych potrzeb ma służyć uzyskaniu lub podniesieniu efektów uczenia się<sup>23</sup>. Indywidualizacja polega na tym, że uczniowie odróżniają się od siebie nawzajem sposobem i stylem wykonywania zadań zgodnie ze swoistymi cechami osobowości<sup>24</sup>. Praca oparta na indywidualizacji, której rysem charakterystycznym jest głęboki personalizizm, ufundowana być powinna na dogłębnie przemyślanym,

---

<sup>21</sup> W celu uniknięcia najczęściej popełnianych błędów należy pamiętać, iż próba nauczania wszystkich przedmiotów z wykorzystaniem wszystkich inteligencji jest raczej bezcelowym marnotrawieniem sił. Podobnie z edukacją religijną. Świadomość, że istnieje 7 inteligencji i każdy z uczniów wyposażony jest w sobie tylko właściwy garnitur owych siedmiu dynamicznych potencjalności, nie oznacza, iż każde omawiane zagadnienie ma aktywizować każdą z inteligencji.

<sup>22</sup> M. Zatorska, A. Kopik, dz.cyt., 16.

<sup>23</sup> Tamże, 12.

<sup>24</sup> B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Kraków 2000, 27.



holistycznym programie oddziaływań, opartym na rzetelnej diagnozie. Nie oznacza to, iż nauczyciel powinien rozumieć indywidualizację jako kształcenie indywidualne. Takie jej postrzeganie byłoby błędem i wypaczeniem. Procesowi indywidualizacji służy przygotowanie na zajęcia różnych propozycji, które będą odpowiednie dla bogactwa wachlarzy profili inteligencji uczniów w danej grupie i pozwolą im na wykorzystanie różnorodnych zdolności. Nieodzowne wydaje się więc kreatywne działanie nauczyciela, który wnikliwie obserwując, tworzy warunki do planowania indywidualnego postępowania z każdym wychowankiem, a także do proponowania uczniom metod i form pracy, dzięki którym będą mogli optymalnie wykorzystać swój potencjał<sup>25</sup>.

Tylko takie podejście gwarantuje sukces w kształtowaniu osobowości dojrzałych, spójnych i właściwie zorientowanych aksjologicznie. Uczniowie, którzy będą nie tylko wiedzieć i umieć, ale także interioryzować przekazywane treści i wartości, absorbując je pełnią swoich własnych, a nie narzuconych możliwości, mają szansę przyjęcia egzystencjalnego kierunku, wynikającego z wyboru wartości podstawowych, najważniejszych oraz nabycia umiejętności porządkowania wartości szczegółowych ze względu na przyjęty kierunek, a tym samym na odpowiedzialne życie zgodne z podejmowanymi decyzjami.

Religijna edukacja inkluzywistyczna oparta na implementacji omawianej teorii ma rozbudzać pasję poznawczą, wskazywać kierunki, a także budować i umacniać poczucie własnej wartości oraz przygotować i zachęcić wychowanków do odkrywania, przeżywania, porządkowania, urzeczywistniania i tworzenia świata na podwalinie wartości; wartości wynikających z przyjęcia jasno określonej filozofii istnienia i poznawania świata, człowieka i Boga. W przeciwnym razie, edukacja wykluczająca jednostki utalentowane inaczej niż tylko matematyczno-logicznie czy lingwistycznie, może stać się karykaturą tego, czym być powinna, a proces edukacyjny zawalowaną manipulacją, systemowo podcinającą skrzydła. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż w tym kontekście wyjątkowy potencjał drzemie w edukacji religijnej. To ona poprzez komplementarny związek z wychowaniem kształtuje młode pokolenia, uzdolniając je do wchodzenia w kontakt z całą rzeczywistością. Tym samym edukacja i wychowanie, w głębi swej istoty, są kształtowaniem człowieka, w znaczeniu doskonalenia każdej indywidualnej jednostki we wszystkich dziedzinach jej życia i działalności na miarę jej indywidualnych, wrodzonych, ale i dynamicznych potencjalności i zdolności. Osoba ucznia, będącego podmiotem oddziaływań edukacyjnych i formacyjnych, implikuje potrzebę kunsztownego doboru odpowiednich narzędzi pedagogicznych. Personalizm edukacyjny determinuje wieloaspektowe spojrzenie na ucznia oraz akceptację jego intelektualnych zasobów, zdolności i dotąd zdobytych umiejętności. Jeśli więc edukacja religijna ma w sobie tylko właściwy sposób porządkować ustosunkowanie się człowieka do świata, rzeczy i ludzi, z nim samym włącznie oraz spełniać funkcję utrwalania uznanego przez jednostkę systemu wartości, poprzez dostarczanie nierelatywnych podstaw wartości, zwłaszcza tych moralnych, przy ich jednoczesnej hierarchizacji, to jej rysem charakterystycznym winien być szacunek dla podmiotów oddziaływań edukacyjno-wychowawczych,

---

<sup>25</sup> M. Zatorska, A. Kopik, dz.cyt., 12.

przejawiający się wysokimi kompetencjami pedagogicznymi nauczycieli. Jedną z nich jest z całą pewnością aktualizowana wiedza z zakresu metodyki, dydaktyki, psychologii ogólnej, rozwojowej czy poznawczej.

Nauczanie w obszarze wiedzy religijnej umiejętnie wykorzystujące współczesne osiągnięcia naukowe w psychologii kognitywnej może wpisać się w nowoczesne koncepcje wspierania uzdolnień i zdolności uczniów. Przestrzeń wyznaczana przez edukację religijną i komplementarnie związanym z nim wychowaniem powinna optymalnie stymulować rozwój potencjału uczniowskiego tak, aby proces myślenia, tworzenia, działania, analizy i syntezy sprzyjał intensyfikowaniu zdolności ogólnych, kierunkowych i twórczych. Zdobywanie nowej wiedzy dokonujące się za pomocą myślenia jest ze swej natury procesem twórczym. Polega ono na przetwarzaniu informacji, czyli przetwarzaniu informacji rozumianych jako treści zakodowanych w spostrzeżeniach, wyobrażeniach i pojęciach. W pracy w obszarze tak specyficznym, jak edukacja religijna rozwijać należy zarówno myślenie konwergencyjne jak i dywergencyjne poprzez wzmocnienia pozytywne uzdolnień poszczególnych uczniów, tak aby umożliwiać wszechstronny rozwój oraz inspirować do samodzielnych poszukiwań i dynamizowania kompetencji samokształceniowych.

Przyjmując za punkt wyjścia twierdzenie, iż każdy uczeń jest zdolny, a więc obdarzony niepowtarzalną kombinacją talentów wynikających z wyjątkowego garnituru inteligencji wielorakich, wysiłki edukatorów powinny pójść nie tylko w kierunku indywidualizacji procesu dydaktycznego. Kluczowy wydaje się imperatyw animowania chęci odkrywania tego, co nowe oraz wychodzenia poza utarte szablony poznawcze, będące konsekwencją wewnętrznej motywacji do działania znajdującej swą naturalną kontynuację w samodzielnym myśleniu i działaniu twórczym.

Idąc jeszcze dalej, za słuszny przyjąć można model edukacyjny skonstruowany *per analogiam* do modelu hermeneutycznego. Jego podstawą jest uczenie się przez doświadczenie oraz działanie upodabniające proces uczenia się do procesu badawczego. „Model ten koncentruje się na odpowiedzi na pytanie: jak porozumiewać się ze sobą, współtworząc świat?”<sup>26</sup>. Model hermeneutyczny jest kompatybilny z ideą kształtowania kompetencji niezbędnych do właściwego funkcjonowania we współczesnym świecie, a także elastycznego dostosowywania się do zachodzących w nim zmian. Słuszny wydaje się także postulat przyjęcia strategii kształcenia opartej na konstruktywizmie. Wedle tej teorii w centrum kształcenia znajduje się uczeń, tworzy własną wiedzę, rozwiązuje problemy, bada i doświadcza, współdziała i współpracuje<sup>27</sup>.

## 5. ZAKOŃCZENIE

Realizacja programu nauczania, ze świadomym uwzględnianiem wiedzy o wielowymiarowości ludzkiej inteligencji, prowadzącej do wielointeligentnego odkrywania świata, to szansa na istotne zmiany sprzyjające humanizacji edukacji. Pozwoli on wspierać rozwój wychowanków w tak komplementarny sposób, aby mogli świadomie

<sup>26</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa 2009, 21.

<sup>27</sup> M. Zatorska, A. Kopik, dz.cyt., 6.

kształtować i rozwijać własne możliwości, zdobywać wiedzę oraz umiejętności umożliwiające kształcenie na następujących po sobie etapach edukacyjnych.

Podsumowując, celem edukacji religijnej powinno być stworzenie takich warunków, które pozwolą wszystkim podmiotom aktywnie uczestniczyć w procesie edukacyjnym; warunków sprzyjających realizacji zadań edukacyjnych i formacyjnych, uwzględniających indywidualność każdego dziecka, opartą na założeniu, że każdy jest zdolny i wyjątkowy. Rolą nauczyciela powinno być rozpoznanie możliwości ucznia i umiejętne wspieranie go w rozwoju. Wspólne, wielointeligentne odkrywanie świata, może przede wszystkim w obszarze wiedzy religijnej, powinno stawać się edukacyjną podróżą, źródłem radości, satysfakcji oraz szansą na osiągnięcie sukcesu przez każde dziecko.

## BIBLIOGRAFIA

- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Warszawa: Laurum 2009.
- Garnder H., Hatch T., *Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences*, Educational Researcher 18 (1989) 8, 4–8.
- Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej 2000.
- Popławska A., *Konstruktivistyczne ujęcie procesu kształcenia jako warunek powodzenia szkolnego w społeczeństwie informacyjnym* w: *Dziecko – sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Warszawa – Białystok: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych i Uniwersytetu w Białymstoku, 2007.
- Smith M. K., *Howard Gardner and multiple intelligences*, w: *The encyclopedia of informal education*, 1–11, <http://www.infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education>
- White J., *Howard Gardner: the myth of Multiple Intelligence*, 1–20, [https://www.wtc.ie/images/pdf/Multiple\\_Intelligence/mi11.pdf](https://www.wtc.ie/images/pdf/Multiple_Intelligence/mi11.pdf)
- Zatorska M., Kopik A., *Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2012.

## EDUCATIONAL IMPLICATIONS OF THE THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCE IN RELIGIOUS EDUCATION

### Summary

Support for students' development should be closely linked to education and training goals. The main purpose of religious education is to support intellectual, emotional, aesthetic, social, ethical, moral and supernatural development. This kind of education would allow every child to live in harmony with himself, people and also a system of non-relative values. For the process of education and religious formation to give expected results, teachers need to update their knowledge all the time and adapt pedagogical tools. One of the ways in which this can be done is to implement the theory of multiple intelligence in the didactics of religious education.

**Key words:** intelligence, multiple intelligence, religious education

### Nota o Autorze

**Dominika MUŃKO** – magister licencjat teologii, doktorantka na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego; asystent w Katedrze Pedagogiki i Katechetyki Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego; zainteresowania badawcze: innowacyjność w pedagogice, edukacja aksjologiczna oraz wychowanie do wartości, innowacyjność w edukacji religijnej; e-mail: [kontakt@szkolamemo.pl](mailto:kontakt@szkolamemo.pl)