



WANDA WORONOWICZ

Edukacja refleksyjna w świetle koncepcji inteligencji społecznej

Reflective education in the light of the conception of social intelligence

Abstract: The author of the paper, being an author of reflective education conception at the same time, believes that the D. Goleman's idea of social intelligence, as well as the previous emotional intelligence theory, constitute an intense assistance for her statements. Simultaneously she proves that thanks to reflective education, such natural attributes as intelligence, could be improved for the benefit of schooling. In the article the author gives examples to justify this point of view.

Key words: teacher, reflective education

Potrzebę kształcenia w humanistycznej mądrości podkreśla wielu pedagogów: „Na szczęście refleksyjność, rozumność, mądrość humanistyczna i krytycyzm zaczynają stawać się powoli centralnym problemem pedagogicznym i ważną kwestią zmian edukacyjnych” (K w i e c i ń s k i, 2000, s. 252). Podstawą edukacji stać się winno wdrażanie do refleksji, zapewniające człowiekowi dochodzenie do prawdy przez całe życie. „Pierwszą edukację można uznać za udaną, jeśli da ona impuls i podstawy umożliwiające kontynuowanie nauki przez całe życie, w pracy, lecz również poza pracą” (D e l o r s, 1998, s. 88). Człowiek wdrożony do refleksji uzyskuje coś ważniejszego niż nawet bardzo bogata wiedza o czymkolwiek, gdyż dysponuje najlepszym narzędziem dochodzenia do prawdy w różnych sferach życia, zwłaszcza w moralności. Refleksja w praktyce społecznej stanowi sposób docierania do pewności każdego sądu, uwzględniając możliwość lub niemożliwość (rzeczywistość), istnienie lub nieistnienie (prawdopodobieństwo), konieczność lub przypadkowość. Uprawnione staje się twierdzenie, iż refleksja charakteryzuje stany rzeczy i zjawisk pod względem sposobu, w jaki one zachodzą.

Jako autorka koncepcji edukacji refleksyjnej (W o r o n o w i c z, 1996, 2000, 2006) z zainteresowaniem śledzę postępy tych dyscyplin naukowych, które bezpośrednio lub pośrednio – zarówno pozytywnie, jak i krytycznie – dotyczą zastosowań refleksji w teorii i praktyce. Chcę bronić tezy, że dokonujący się postęp w naukach związanych z edukacją, szczególnie w rozmaitych dziedzinach psychologii i neurobiologii, dostarcza takiej wiedzy o człowieku, która praktyczną refleksję czyni wprost niezbędną dla korygowania postaw i działań osoby ludzkiej.

Bardzo ważną rolę w tym względzie odgrywają dociekania Daniela Golemana, twórcy nowej koncepcji psychologicznej, dowodzącej, że w naszym życiu najwięcej zależy od umiejętności kontroli emocji oraz współdziałania z innymi ludźmi. Zachowania innych ludzi oraz ich reakcje na nasze wywierają mocny wpływ na biologię naszego organizmu, wywołując złożone reakcje hormonalne, regulujące pracę organizmu, począwszy od serca po układ odpornościowy. Daniel Goleman w swych naukowych przemyśleniach oraz uogólnieniach, dotyczących odkrytej przez niego inteligencji emocjonalnej¹ oraz inteligencji społecznej ludzi, nie przywołuje ani nie odnosi się do związków tego rodzaju inteligencji z refleksją jako metodą dochodzenia do przybliżeń prawdy. Dziedziny, które penetruje, mają na celu przede wszystkim dowiedzenie, że inteligencje takie są faktem naukowym. Głównie objaśnia ich działanie. Dowiedzione przez uczonego właściwości naszego mózgu oraz ich funkcje posiadają bardzo ważne skutki dla refleksji stosowanej, czyli edukacji refleksyjnej.

Odsyłając, szczególnie w specjalistycznych zakresach, takich jak neurobiologia, do opracowań D. G o l e m a n a *Inteligencja emocjonalna* (1997) oraz *Inteligencja społeczna* (2007), zamierzam zwrócić uwagę na aspekty prak-

¹ O bezpośrednich związkach edukacji refleksyjnej z inteligencją emocjonalną, a zaznaczam, że koncepcje rozwijały się równolegle i niezależnie od siebie, pisałam w opracowaniu *Refleksja, sumienie, edukacja* (W o r o n o w i c z, 2006, s. 101–105).

tyczne związków inteligencji, zwłaszcza społecznej, z refleksją i jej modalnością w zakresie edukacji, czyli kształcenia oraz wychowania. D. G o l e m a n (2007, s. 12) wyjaśnia: „Kiedy pisałem *Inteligencję emocjonalną*, skupiałem się na ważnym zbiorze ludzkich cech, które posiadamy jako jednostki, na naszej zdolności kierowania własnymi emocjami i na naszej wewnętrznej zdolności do nawiązywania pozytywnych związków z innym”. Dla uczonego nie ulega wątpliwości, że człowiek jest zdolny do kierowania swoimi emocjami i wchodzi z nimi w interakcje społeczne. W drugiej książce skumulował wiedzę na temat „rodzącej się dziedziny nauki, neurobiologii społecznej” (Tamże, s. 16). Jej podstawę stanowi działanie nowo odkrytego rodzaju neuronów, komórek wrzecionowatych, których najwięcej znajduje się w mózgu ludzkim, działających przy podejmowaniu pospiesznych decyzji, istotnych w refleksji, oraz komórek zwierciadlanych, które „wyczuwają zarówno, jaki ruch ma wykonać inna osoba, jak i jej uczucia i natychmiast przygotowują nas do naśladowania tego ruchu i współodczuwania z tą osobą” (Tamże, s. 17). I stwierdzenie najważniejsze: „Mózg społeczny jest sumą mechanizmów nerwowych, które kierują naszymi interakcjami, oraz myśli o innych i naszych związkach z nimi, a także uczuć, które do nich żywimy” (Tamże, s. 18). W zakres inteligencji społecznej wchodzi emocje oraz biologia, więc zarówno empatia oraz troska, jak i mądrość, czyli to wszystko, co stanowi cel refleksji. „Kiedy ktoś wyładowuje na nas swoje toksyczne emocje – wybucha złością albo miota pogroźki, okazuje odrazę albo pogardę – aktywują one u nas obwody nerwowe odpowiedzialne za powstawanie tych samych uczuć” (Tamże, s. 23). Stąd moja uwaga: aby móc skutki podobnych zdarzeń zminimalizować, dobrze jest być wyposażonym w nawyk głębokiej analizy określonej rzeczywistości.

Przedstawiając rolę wzajemnego zrozumienia w kontaktach dwojga ludzi, D. G o l e m a n (2007, s. 42) podkreśla w nich rolę obopólnej uwagi oraz empatii – „każda ze stron czuje, że partner podziela jej uczucia”, co wynikać może nie tylko z podświadomości, ale także ze świadomego namysłu. Wprawdzie autor pisze: „Im bardziej dwie osoby nieświadomie zharmonizują podczas rozmowy swoje zachowania, tym lepsze będą miały zdanie o tym spotkaniu i o sobie nawzajem” (Tamże, s. 43), ale wcale stąd nie wynika, iż świadome (będące skutkiem refleksji) zharmonizowanie się osób nie przynosi podobnych efektów. Goleman wyciąga wnioski z badań nad osobami postępującymi w sposób pozytywny spontanicznie. Refleksja nad sobą innych ludzi, niewyposażonych we właściwość naturalnej empatii, pozwala poszerzyć krąg jednostek, które mogłyby się do siebie dostroić emocjonalnie. Oczywiście, takie dostrajanie się nie może mieć charakteru mechanicznego, musi wynikać ze świadomości korzyści, jakie wszystkim daje empatia, której wzbudzeniu sprzyja refleksja.

Goleman uważa, że każda rozmowa (kontakt) między dwoma osobami toczy się na dwóch poziomach, nazywanych drogami: niskim i wysokim. „Droga wysoka jest domeną racjonalności, słów i znaczeń. Natomiast drogą niską odbywa się przepływ bezpostaciowej witalności, kryjącej się pod warstwą słów”

(Tamże, s. 46). „Droga niska działa automatycznie, poza naszą świadomością i z dużą szybkością. Droga wysoka podlega kontroli naszej woli, wymaga wysiłku i świadomego zamiaru, a przy tym jest wolniejsza” (Tamże, s. 383). Kto praktykuje refleksję w stosunkach z ludźmi, ten musi zdawać sobie sprawę, że dla porozumienia się z nimi nie wystarcza sama, choćby zabójcza, logika, rażenie siłą umysłu, muszą oni odczuwać, że nie udajemy, starając się pojąć ich argumenty i racje. To jest właśnie owa „podpowierzchniowa więź” („zgranie się”), o której mówi Goleman. Koncepcja edukacji refleksyjnej jeszcze przed Golemanem formułowała to, co on ujął w takiej oto uwadze: „Każda rozmowa wymaga od mózgu przeprowadzania niezwykle skomplikowanych obliczeń, przy czym oscylatory kierują ciągłym strumieniem przystosowań, dzięki którym znajdujemy wspólny język z drugą osobą” (Tamże, s. 49). Jego zdaniem owej wspólnotocie służą też neurony lustrzane, odzwierciedlające „działanie, które obserwujemy u kogoś innego, sprawiając, że je naśladujemy albo przynajmniej odczuwamy impuls do naśladowania” (Tamże, s. 56). Oto przyczyna, dla której niepokoiśmy się, kiedy obserwujemy czyjś lęk, ale też uśmiejemy się, reagując na czyjś uśmiech. Działania są zaraźliwe. Umysły nasze bowiem nie są oddzielne i odosobnione, lecz łączą się na poziomie nieświadomości, zostały do tego łączenia zaprogramowane. Oto właściwości umysłu, które poprzez swój społeczny charakter (są więc generalnie pożądane) sprzyjają także działaniom społecznie negatywnym, takim jak zbiorowe, wyzwalające agresję histerie w rodzaju bójek pseudokibiców czy rasistowskich i innych działań tłumu zarażonego jedną namiętnością, jedną emocją: bezrozumnego, nieuzasadnionego niszczenia wszystkiego wokół, zarówno ludzi, jak i rzeczy. Emocje takie obserwujemy także na każdym, w tym wartościowym artystycznie, koncercie, przedstawieniu czy innych publicznych występach, zwłaszcza te, które przez artystów bądź innych graczy wzbudzone są specjalnie. Można zatem każdą grupę ludzi zarówno wprawiać w dobre, optymistyczne nastroje, jak i pobudzać do działań destrukcyjnych. Uczucia odbierają bowiem ludziom rozum. Te właściwości umysłu czynią refleksję wprost konieczną, jeśli nie chcemy być bezrefleksyjnie pozbawiani własnej woli, a przynajmniej jej części. Tylko nawyk refleksji może stanowić naturalny dzwonek alarmowy w sytuacjach, gdy udzielające się człowiekowi złe emocje prowadzą do niepożądanych działań.

W uzasadnionych naukowo przekonaniach Golemana o bezsprzecznym istnieniu inteligencji społecznej podkreślany jest fakt, że jej uruchomienie nie zawsze ma charakter nieświadomy, często, by zadziałała, wymaga świadomej uwagi, czyli stosownej refleksji. Tak jest chociażby z empatią. Aby udzieliły się nam pozytywne emocje, w rodzaju życzliwości czy niesienia pomocy będącym w potrzebie, niezbędne bywa zauważenie, że ktoś życzliwości tej potrzebuje, czyli dobry przykład w tej mierze, co powoduje z reguły emocjonalne uniesienie innych. „Według ciągle powtarzających się relacji różnych osób, uniesienie jest stanem, który odczuwały, widząc spontaniczny akt uwagi, tolerancji czy współczucia” (Tamże, s. 70). Uzasadnienie można znaleźć w następującej uwadze Golemana:

„Kiedy koncentrujemy się na sobie, świat nasz się kurczy, bo nasze problemy i zaabsorbowanie nimi przesłaniają wszystko inne. Kiedy natomiast skupiamy się na innych świat nasz się powiększa” (Tamże, s. 72). Nie wystarczy o tym tylko wiedzieć, trzeba to mieć we krwi, co zapewnia wdrożenie się do refleksji, zwłaszcza że współczucie jest w nas instynktowne: „Chociaż ludzie potrafią też nie zwracać uwagi na osobę znajdującą się w potrzebie, ta nieczułość zdaje się tłumić bardziej pierwotny, automatyczny impuls przyjścia z pomocą innej, cierpiącej osobie” (Tamże, s. 73). Impuls taki może wyzwać się samowolnie, niemniej można go wywołać przez stosowne pomyślenie. Zwłaszcza że termin „empatia” ma trzy znaczenia: jest wiedzą o tym, co ktoś czuje, odczuwaniem tego i reagowaniem połączonym ze współczuciem. Refleksja pozwala na przejście od wiedzy do działania. Goleman wie, że współcześnie istnieje teoria samolubnego genu, „który stara się zmaksymalizować szanse przekazania go, gromadząc zobowiązania wobec jego nosiciela albo faworyzując jego bliskich krewnych, którzy też go mają” (Tamże, s. 78), ale przyznaje rację raczej dzisiejszej neurobiologii, dowodzącej, że: „Nasz mózg został zaprogramowany na dobroć” (Tamże, s. 79). Refleksja może być kluczem program ten uruchamiającym. Współcześnie mamy nieprawdziwe wyobrażenie o liczbie aktów zła, egoizmu, chamstwa, agresji i innych wyrazów ludzkiej podłości, gdyż media skupiają uwagę wyłącznie na takich i podobnych informacjach, nie liczą natomiast ani nie sumują aktów prospołecznych jako informacyjnie nieciekawych. Przeczyłoby to zatem tezie o całkowicie zbrodniczej naturze człowieka.

Jeśli zestawić zdefiniowane przez Golemana pojęcie inteligencji społecznej z *Zasadami edukacji refleksyjnej*, to odkryć można zbieżności w przedstawianej w jego teorii rzeczywistości z celami, jakie postawione zostały w mojej koncepcji edukacji. Tego rodzaju porównanie pozwala uprzytomnić, że ambicją refleksyjnej edukacji jest m.in. wprowadzić niezamierzona pierwotnie (koncepcja powstała wcześniej), praca nad korygowaniem tych właściwości inteligencji społecznej, które nie są korzystne ani dla jednostki, ani dla wszelkich zbiorów ludzi.

Według Golemana inteligencja składa się ze: **świadomości społecznej** oraz **sprawności społecznej**. Świadomość społeczna „oznacza spektrum, które łączy się od natychmiastowego wyczucia wewnętrznego stanu innej osoby, przez zrozumienie jej uczuć i myśli po pojmowanie złożonych sytuacji społecznych. Składają się na nią: ° Empatia pierwotna: współczucie z inną osobą; wychwytywanie niewerbalnych sygnałów emocji. ° Dostrojenie: uważne słuchanie; dostrajanie się innej osoby. ° Trafność empatyczna: rozumienie myśli, uczuć i intencji drugiej osoby. ° Poznanie społeczne: wiedza o tym, jak funkcjonuje świat społeczny”. Natomiast sprawność społeczna „opiera się na świadomości społecznej, pozwalając na gładki, efektywny przebieg interakcji” (samo wyczucie tego nie zapewnia). Obejmuje: „° Synchronię: gładki przebieg kontaktu na płaszczyźnie niewerbalnej. ° Autoprezentację: przekonujące przedstawianie siebie. ° Wpływ: kształtowanie wyniku interakcji społecznych. ° Troskę: dbanie o potrzeby innych i działanie zgodnie z nimi” (Tamże, s. 107).

Generalnie Goleman twierdzi, że natura dała człowiekowi skłonność do empatii i współpracy; musi on jednak rozwijać w sobie inteligencję społeczną, aby dla wspólnego dobra rozwiązywać wszelkie problemy współistnienia z innymi ludźmi.

Spójrzmy teraz na założenia edukacji refleksyjnej. Jej główny cel stanowi człowiek refleksyjny, osoba wdrożona do głębokiego zastanawiania się przed podejmowaniem decyzji lub czynności, zwłaszcza o cechach moralnie niejednoznacznych, według przyjętego w społeczeństwie systemu wartości wysokich. Refleksja jest tu pojmowana jako jedyny możliwy sposób wyboru, w warunkach wolności oraz samodzielności, najsłuszniejszy w odniesieniu do wysokich wartości moralnych postępowania osoby czy osądzania osób innych.

Oto główne zasady edukacji refleksyjnej:

Zasada I: Uczeń-wychowanek jest człowiekiem wolnym. We wszelkich procesach, sytuacjach kształcąco-wychowawczych każdy zamierzony przez nauczyciela-wychowawcę cel edukacyjny (w tym zaspokajanie potrzeb) obwarowany jest wymogiem uwzględnienia faktu wolności ucznia-wychowanka jako osoby. Wolność ta nie może być naruszona poza ogólnymi ograniczeniami wynikającymi z życia w określonej społeczności. Choć wolność definiowana jest jako brak ograniczeń, czyli prawo do działań według skłonności, to w życiu społecznym, w tym również w placówkach edukacyjnych i wychowawczych, oraz w ogóle w interesie osoby ludzkiej musi ulegać względnym ograniczeniom. Pewne pragnienia są zwalczane z uwagi na ich niekorzystny wpływ na ciało, duszę, a także ze względu na sprzeciw rozumu. Na poziomie świadomości wolność istnieje wówczas, gdy możliwy jest wybór i to dający się usprawiedliwić w oczach ludzi, co zachodzi, jeżeli wybór jednostki nie przynosi im krzywdy. Oznacza to świadome podleganie prawom i zasadom moralnym. Ponadto realizuje się w działaniu. W praktyce wolność ucznia-wychowanka jest zachowana, choć musi się on poddać edukowaniu, przestrzegać społecznych praw i obowiązków, podlegać kierownictwu organizacyjnemu wynikającemu ze struktur systemu oświatowego, regulaminów narzucających porządek. Nie wolno mu natomiast narzucać określonego sposobu myślenia, działania, ideologii i poglądów, do czego dochodzić ma sam, realizując swoją wolność.

Zasada II: Uczeń-wychowanek stanowi podmiot edukacji. Każdy uczeń-wychowanek musi być postrzegany przez nauczyciela-wychowawcę i traktowany jako osoba odrębna wobec innych i całego świata, jako poznająca i oddziałująca na świat w sobie tylko właściwy sposób. Poszanowanie podmiotowości ucznia-wychowanka jest konsekwencją respektowania jego wolności. Jego rozwój jest zatem *w s p i e r a n y*, a nie sterowany przez nauczyciela-wychowawcę, który kształtuje w uczniu-wychowanku odpowiedzialność za własne decyzje, gotowość do kierowania własnym postępowaniem, przygotowuje go także do przestrzegania norm moralnych, świadomie akceptowanych oraz praw, których konieczność podopieczny pojmuje. Oznacza to, że nauczyciel-wychowawca nie dostarcza uczniowi-wychowankowi algorytmów, reguł, określonych zasad postępowania, lecz uczy go rozsądku, umiejętności wyboru takich zasad i norm,

które uszczęśliwiają jednostkę, nie czynią krzywdy innym. Wspiera więc te wysiłki ucznia-wychowanka (lub je generuje), które sprzyjają aktywności, samorealizacji, samosterowności.

Zasada III: W stosunkach nauczyciela-wychowawcy z uczniem-wychowankiem obowiązuje partnerstwo. Partnerstwo wynika z podmiotowego traktowania ucznia-wychowanka. Jest to ten rodzaj stosunków pomiędzy nauczycielem-wychowawcą a jego uczniem-wychowankiem, który opiera się przede wszystkim na zasadzie równości ludzi. Zasada ta wcale nie wyklucza kierowniczej funkcji nauczyciela-opiekuna-wychowawcy w edukacji, ale funkcja ta nie wynika ze struktury władzy w systemie oświatowym, lecz z przewagi wyrażającej się w wiedzy, umiejętnościach, doświadczeniu, w byciu człowiekiem refleksyjnym. Przewagę tę uczeń-wychowanek powinien aprobować z własnej woli. Nauczyciel-wychowawca niesie wówczas pomoc edukowanemu w rozwiązywaniu problemów, a z uczniem-wychowankiem wiąże go lojalność i wzajemna odpowiedzialność za wyniki kształcenia i wychowania. Partnerstwu obce są nakazy, polecenia categoryczne, zarządzenia nieprzedyskutowane. Istotę partnerstwa stanowi gotowość nauczyciela-wychowawcy do korzystania w procesach edukacyjnych z doświadczeń, odczuć, sposobu widzenia i odbierania świata oraz wiedzy ucznia-wychowanka, by wszystko to rozwijać. Można twierdzić, że w partnerstwie dominuje altruizm.

Zasada IV: Komunikacja między nauczycielem-wychowawcą a uczniem-wychowankiem dokonuje się w drodze dialogu edukacyjnego. Dialog edukacyjny (partnerski) jest wyrazem partnerskich stosunków między nauczycielem-wychowawcą a uczniem-wychowankiem. Oznacza to wspólne poszukiwanie prawdy, głównie postaw moralnych. Wyraża się we współdziałaniu, współtworzeniu wyników nauczania i wychowania. Zapewnia edukowanemu możliwość wypowiadania swoich poglądów, ich konfrontację i zrozumienie przez edukującego oraz odwrotnie. Umożliwia wzajemne rozumienie się, zbliżenie, wytwarza zaufanie i tolerancję. Wymaga jednak dobrej woli uczestników, przyjacielskich relacji, stałej gotowości do dialogu. Zasadniczymi cechami dialogu partnerskiego są: równość uczestników, rzeczowość, otwartość, jasne stawianie spraw. Edukujący z racji swojej dojrzałości, wiedzy, doświadczenia jest w dialogu partnerskim jednocześnie partnerem, ale także arbitrem, pod warunkiem jednak, że zawsze wysłuchuje racji edukowanego i potrafi je uznać aż do zmiany swoich poglądów w danej sprawie włącznie. Do jego obowiązków należy też wyjaśnianie, podkreślanie cennych wartości, pomaganie edukowanemu w podejmowaniu decyzji. Powinien on też stymulować problemy, które z uczniem-wychowankiem pragnąłby rozstrzygać w drodze partnerskiego dialogu.

Zasada V: Edukacji towarzyszy konsekwentnie wdrażanie do refleksji. Sens tej zasady mieści się w całej koncepcji.

Prezentowane zasady: poszanowania wolności uczestnika dyskusji, jego podmiotowości, a szczególnie wymogu partnerstwa są niezmiernie bliskie pojęciu Golemanowskiej sprawności społecznej, stanowiącej świadome działanie uczest-

nika interakcji, obejmujące autoprezentację, wpływ oraz troskę. Niemniej staje się jasne, że empatia, dostrojenie, trafność empatyczna oraz poznanie społeczne jako podstawy korzystania ze społecznej inteligencji łączą się z koniecznością traktowania tej osoby, którą poddajemy wpływowi społecznemu w drodze dialogu edukacyjnego, jako wolnego, partnerskiego podmiotu. Generalnie można zażytkować tezę, że edukacja refleksyjna pogłębia możliwości wszelkich interakcji społecznych wykorzystujących tkwiące w człowieku możliwości inteligencji społecznej. Naturalny proces zostaje wzbogacony o w pełni świadome postępowanie, przede wszystkim w zakresie, jak to nazywa Goleman, *niskodrogowym*.

Goleman kilkakrotnie w swojej rozprawie wyraża pewną myśl, którą – dla usunięcia ewentualnych wątpliwości dotyczących zastosowania refleksji w działaniu inteligencji społecznej – należy rozważyć. Otóż najpierw stwierdził: „Obecnie neurologia społeczna stawia przed teoretykami inteligencji wyzwanie, by znaleźli definicję naszych zdolności interpersonalnych, które obejmują również talenty drogi niskiej, włącznie ze zdolnością synchronizacji, dostrojenia się do drugiej osoby i uważnego jej słuchania wraz z empatyczną troską” (G o l e m a n, 2007, s. 127). Wezwaniu temu należy przyklasnąć. Niemniej zaraz potem badacz wyjaśnił: „Każdy pełny opis inteligencji społecznej zawierać musi te podstawowe elementy ożywczych związków międzyludzkich. Bez nich pojęcie to pozostaje zimne, suche, doceniające kalkulujący intelekt, ale ignorujące cnoty czułego serca” (Tamże, s. 127). „[...] próba wyeliminowania z inteligencji społecznej ludzkich wartości zubaża to pojęcie. Taka inteligencja zdegradowana zostaje do pragmatyki wpływu i kontroli” (Tamże). Zafascynowany swoimi odkryciami Goleman zdecydowanie chciałby w ogóle odrzucić „kalkulujący intelekt”. Nie bierze więc pod uwagę, że intelekt nie tylko może zawęzić obszary działania inteligencji społecznej, ale także działać przeciwnie – intelekt może bowiem wspierać je tam, gdzie pożądane emocje są tłumione lub wyparte. Intelekt staje się wówczas niezbędny do ich pobudzenia, chociażby przez wskazanie korzyści, jakie z nich wynikają. Nie wystarczy zakładać, że emocje są zawsze dobre oraz zawsze obecne, gdyż byłoby to myślenie wyłącznie życzeniowe. Nieuzasadnione byłoby też twierdzenie, iż umysł kalkulujący ma na celu tylko pragmatykę wpływu i kontroli, gdyż należałoby uznać wszelkie świadome wychowanie za bezprzedmiotowe. Zresztą w odniesieniu do koncepcji edukacji refleksyjnej należy przypomnieć, iż oparta jest ona na najwyższych ludzkich wartościach. Edukacja ta zakłada określone, przemyślane zatem działania (w celu takiego przyswojenia przez edukowanego jej zasad, by nie tylko świadomie, ale przede wszystkim nawykowo – podświadomie więc – stosował ją), nie da się jednak twierdzić, iż mają one charakter instrumentalny, gdyż służą właśnie przeciwstawianiu się wszelkim umysłowym manipulacjom i rozpoznawaniu instrumentalizmu po to, by go odrzucać. Według koncepcji tej tak cenione przez Golemana uczucia w międzyosobowych interakcjach mają służyć właśnie łączności emocjonalnej – „będąc w stanie wspólnoty duchowej, mówimy tym samym językiem, jesteśmy emocjonalnie sprzężeni” (G o l e m a n, 2007, s. 132). Podobnie jak Goleman w kwestii relacji *ja – ty* odwo-

ływałam się do filozofii relacji Martina Bubera oraz Lévinasa (W o r o n o w i c z, 2000, s. 34–35). Uważam, że refleksja jako środek działania jest nieoceniona w rozpoznawaniu tego, co myśli inny człowiek, czyli w kształtowaniu widzenia umysłowego. „Widzenie umysłowe równoznaczne jest z zajrzeniem do umysłu innej osoby w celu »odczytania« jej uczuć i wywnioskowania, o czym myśli” (G o l e m a n, 2007, s. 167) na podstawie ekspresji jej twarzy, wyrazu oczu, tonu głosu oraz zachowania. Generalnie można zatem sformułować tezę, że edukacja refleksyjna stanowi właściwe wsparcie dla inteligencji społecznej. Wyuczenie się nawyku refleksji wzbogaca bowiem jej wykorzystanie w stosunkach z ludźmi.

Za sytuację idealną uznałabym – w założeniach mojej koncepcji – możliwość takiego wpojenia edukowanym nawyku refleksji, by byli oni zdolni do niewerbalnego kontaktu z interlokutorami, by wczuwali się w cudze emocje, by empatycznie dostrajali się do drugiej osoby. Koncepcja edukacji refleksyjnej w zasadzie zbieżna jest z uwagami (twierdzeniami) Golemana na temat inteligencji społecznej. Ze zrozumiałych powodów obie koncepcje, oczywiście, nie dotyczą osobowości pozbawionych możliwości współodczuwania przez niezdrowy narcyzm, makiawelizm oraz psychopatię, czyli aspołeczne zaburzenia osobowości. Odnosząc się do ustaleń współczesnej genetyki, Goleman dowodzi wielu istotnych dla edukacji tez, zwłaszcza dla wychowania. Jego generalna teza w tym zakresie brzmi: „geny nie przesądzają o naszym losie” (G o l e m a n, 2007, s. 179–196), gdyż pewne dane „zdają się świadczyć o tym, że doświadczenia życiowe mają moc zmieniania »skłonności« genetycznych w zachowaniu” (Tamże, s. 190). „[...] ożywcze stosunki z inną osobą lub osobami w późniejszym okresie życia mogą w pewnym stopniu doprowadzić do korekty neuronalnych scenariuszy zakodowanych w naszym mózgu w dzieciństwie” (Tamże, s. 208). Możliwy jest zatem świadomy, w sensie korzystnych zmian, wpływ na osobowości genetycznie już ukształtowane. Dla koncepcji edukacji refleksyjnej oznacza to, iż jest ona naukowo uprawniona do pożądaných w skutkach działań empirycznych.

W zasadzie wszystkie przytoczone przez uczonego pojedyncze i grupowe przypadki świadomego (wychowawczego) oddziaływania na ukształtowane już genetycznie osobowości dowodzą nie tylko istnienia inteligencji społecznej i dobrych skutków odwoływania się do niej, ale także, pośrednio, pożytku z uruchamiania refleksji na istotny dla problemu temat. W podrozdziale *Koniec z parszywym myśleniem* (Część VI: *Konsekwencje społeczne*; Rozdział 20: *Resocjalizujące więzi*) analizowanej rozprawy Goleman podaje przykład udanej resocjalizacji młodocianych przestępców. Uczestniczyli oni w kursie „takich podstawowych umiejętności, jak panowanie nad sobą i rozwiązywanie konfliktów, empatia i odpowiedzialność za własne życie. Doprowadziły one do zmniejszenia liczby bójek w szkołach o 69 procent, aktów zastraszania o 75 procent i nękania o 67 procent” (Tamże, s. 351). Według Golemana: „Programy te mogłyby być jeszcze skuteczniejsze, gdyby wykorzystano w nich metody zapożyczone z wielu dobrze potwierdzonych kursów uczenia się społecznego i emocjonalnego” (Tamże, s. 351). Gdyby – moim zdaniem – wdrażano na nich do myślenia refleksyjnego!

Bibliografia

- Delors J., 1998: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa.
- Goleman D., 1997: *Inteligencja emocjonalna*. Poznań.
- Goleman D., 2007: *Inteligencja emocjonalna*. Poznań.
- Kwieciński Z., 2000: *Tropy – ślady – próby*. Poznań–Olsztyn.
- Woronowicz W., 1996: *Edukacja refleksyjna*. Słupsk.
- Woronowicz W., 2000: *Problemy edukacji refleksyjnej*. Koszalin.
- Woronowicz W., 2006: *Refleksja, sumienie, edukacja*. Słupsk.