



Irena Przybylska

Uniwersytet Śląski

Między uspołecznieniem a indywidualizacją – w stronę rozwijania potencjału emocjonalnego w edukacji

Albo odnajdziemy drogę, albo ją zbudujemy.

Hannibal

Przez wieki usankcjonowano w kulturach Zachodu przekonanie o przewadze myślenia nad przeżywaniem, intelektu nad emocjami. Poglądy te zogniskować można w metaforze pana i niewolnika: pan, czyli ludzki intelekt, dąży do przejęcia władzy nad zniewalającymi emocjami. Założenie to – bardziej czy też mniej milczące – powoduje, że potencjał emocjonalny, zarówno w praktyce, jak i w nauce, jest redukowany do problemów samokontroli emocjonalnej, a edukacja w tym zakresie – do uczenia panowania nad emocjami. Uznanie przez psychologię funkcjonalności emocji powoduje, że współcześnie retoryka emocji obecna jest w dyskursie naukowym, ale nadal nie zyskuje miana kategorii edukacyjnej.

Szczególnego znaczenia nabiera dyskusja o indywidualizacji i uspołecznieniu człowieka, gdy mowa o rozwoju potencjału emocjonalnego, który zawsze toczy się w określonym kontekście społeczno-kulturowym: „emocje można spostrzegać zarówno jako przeказnik, jak i przekaz socjalizacji. Wyjątkowość i kluczowe znaczenie emocji dla rozumienia procesów rozwojowych wynikają właśnie z tej dwoistej i szerokiej roli”¹. Współczesna mapa pojęciowa emocjonalności człowieka umożliwia więc osadzenie jej w rozważaniach nie tylko psychologicznych oraz socjolo-

¹ Cyt. za: C. Saarni: *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Havilland-Jones. Tłum. J. Radzicki, J. Suchec-ki. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 397.

gicznych, ale także w pedagogice, i w tych kontekstach autorka będzie się poruszać. Z racji rozległości problematyki, odczytanie kategorii potencjału emocjonalnego w świetle interdyscyplinarnym jest pobieżne i służy tylko zarysowaniu osnowy rozważań. Jako że trudno wyznaczyć granice kontekstów ze względu na ich przenikanie, dlatego też podział tekstu na części jest bardzo umowny, a granice płynne.

Kontekst psychologiczny

Emocjonalność człowieka kojarzona jest ze zmiennością i intensywnością przeżyć emocjonalnych. Zwyczajowo, zgodnie z przesłankami racjonalizmu, lokowaliśmy tę sferę funkcjonowania człowieka jako prywatną, osobistą, może nawet hedonistyczną i nieco dziecinną. Tym samym potencjał emocjonalny byłby jedynie formą ekspresji indywidualności.

Ramy do rozważań nad emocjonalnością człowieka wyznacza głównie psychologia, w tym psychologia emocji. Jednak pojawienie się nowych koncepcji zdolności człowieka (między innymi J. Renzullo, S. Popka, R. Sternberga), a szczególnie koncepcji inteligencji emocjonalnej² wskazuje na sferę emocjonalną jako obszar potencjalnych możliwości człowieka, które interakcyjnie wpływają na uczenie się i korzystanie z potencjału intelektualnego, a nie tylko na relacje międzyludzkie czy dobre samopoczucie. Między innymi Joseph Renzulli podkreśla tzw. okołopoznawcze (*co-cognitive*) umiejętności, które odgrywają znaczącą rolę w osiągnięciach życiowych³, znacząco poszerzając rozumienie potencjału człowieka o obszary emocjonalne i wolitywne. Te możliwości przyczyniają się z jednej strony do aktualizacji, dynamizowania indywidualnego potencjału, a z drugiej wzmacniają potencjał społeczny nazywany w socjologii kapitałem społecznym.

Potencjał emocjonalny jednostki obejmuje nie tylko indywidualne sposoby reagowania wynikające z temperamentu oraz właściwości układu nerwowego, ale cały repertuar zachowań i nadawanych społecznie znaczeń emocjonalnych, form ich wyrazu oraz udziału emocji w relacjach społecznych⁴. Taki sposób interpretowania możliwości emocjonalnych wyraża konstruktywizm społeczny, w którym osadza się także doświadczenie emocjonalne w relacjach międzyludzkich i szerszym

² P. Salovey, J.M. Mayer: *Emotional Intelligence*. „Imagination, Cognition and Personality” 1990, no. 9.

³ Por. J.S. Renzulli: *Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-cognitive Traits and to Promote Social Capital*. „The Phi Delta Kappan” 2002, no. 1 (48), s. 34.

⁴ C. Saarni: *Społeczny kontekst...*, s. 398–399.

kontekście społeczno-kulturowym. Michael Lewis i Linda Michalson⁵ analizując rozwój emocjonalności dzieci, posłużyli się metaforą fugi⁶, opisując nierozzerwalne związki poznania, emocji, doświadczenia i meandrów ludzkiego rozwoju, fugi, która jest niezwykle złożoną melodią wraz z postępującym uczeniem się i rozwojem. Przyjęcie perspektywy konstruktywizmu emocjonalnego pozycjonuje dzieci jako aktywnych twórców własnego doświadczenia emocjonalnego, zmieniających zakres doświadczeń.

Jednakże rekonstruując myślenie o potencjale emocjonalnym jednostki w nurcie psychologii humanistycznej, przesuwamy punkt ciężkości ze znaczenia społecznego możliwości emocjonalnych na indywidualne. Ważny staje się sam proces „stawania się” bardziej świadomym, refleksyjnym emocjonalnie, proces rozwoju i uczenia się społeczne – anizeli efekt – kompetencje emocjonalno-społeczne. Unikatość, jednostkowość osobowości człowieka, która nie daje się sprowadzić do zestawu oderwanych od siebie komponentów: postaw, potrzeb, myśli, umiejętności, zdolności⁷, sprawia, że edukacja ma charakter osobisty i toczy się w kierunku swoistym dla jednostki. Tym samym potencjał emocjonalny, inny dla każdej jednostki, realizowany jest w procesie indywidualizacji osobowej, interakcji pomiędzy kognitywnym i pozakognitywnym potencjałem, aczkolwiek dzieje się to zawsze w kontekście społecznym.

Uspołecznienie „domyka się” w i przez osobowość człowieka, a potencjał emocjonalny ma – jak się wydaje – znaczenie kluczowe. Carl Rogers przekonywał, że człowiek to proces („person is a process”)⁸. Stawanie się człowiekiem – istotą społeczną jest procesem negocjowania pomiędzy indywidualnością a uspołecznieniem. Potencjał emocjonalny jest więc, tak jak intelektualny, wartością indywidualną i społeczną.

O „potencjalności” emocjonalnych umiejętności decyduje fakt, że stanowią one efekt zarówno naturalnego dojrzewania, jak i społecznego uczenia się⁹. „Wzorce emocjonalności są po części ekstraktem z historii bliskich relacji dziecka z rodzicami, rówieśnikami, nauczycielami, rodzeństwem

⁵ M. Lewis, L. Michalson: *Children's Emotions and Moods. Developmental Theory and Measurement*. New York: Plenum Press, 1983. Cyt. za: C. Saarni: *Społeczny kontekst rozwoju...*, s. 397.

⁶ Fuga to jedna z najbardziej kunsztownych form muzycznych oparta na polifonii – wymaga dwóch lub więcej głosów.

⁷ J. Kozielecki: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1980, s. 258.

⁸ B. Thorne: *Carl Rogers*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.

⁹ *Natura emocji: podstawowe zagadnienia*. Red. P. Ekman, R.J. Davidson. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1999, s. 309.

i innymi osobami. [...] Do interakcji z opiekunami i innymi osobami dzieci wnoszą własną konstytucję emocjonalną”¹⁰. Temperament, doświadczenia z interakcji, a także wzory zachowań kulturowych przyczyniają się do tworzenia schematów emocji, czyli: (1) znaczenia emocji, (2) zachowań w określonych stanach emocjonalnych, (3) reprezentacji siebie oraz (4) interakcji¹¹. Mimo że to w relacjach z rodzicami tworzone są pierwsze schematy emocjonalnego reagowania, które niejednokrotnie determinują dalszy rozwój, to jednak proces rozwoju emocjonalnego osadzony jest w szerszym społecznym i kulturowym środowisku¹². Odwołując się do modelu inwestycyjnego rozwoju kompetencji emocjonalnych Moshego Zeidnera¹³, biologicznie uwarunkowane cechy temperamentu, uczenie się kompetencji emocjonalnych (schematów), a także procesy samoregulacji i bezpośredniego treningu to etapy (warstwy) rozwoju kompetencji. Każda kolejna warstwa charakteryzuje się bardziej złożonym przetwarzaniem informacji i zachowaniem oraz wiąże się ze stopniowym osiąganiem dojrzałości emocjonalnej.

Doświadczenie codzienności relacji społeczno-emocjonalnych, a także problemowość sytuacji edukacyjnych, wraz z właściwym wsparciem pedagogicznym są więc wyznacznikami rozwoju możliwości emocjonalnych, a te są warunkiem *sine qua non* wszelkich procesów uspołecznienia czy twórczej adaptacji¹⁴.

Kontekst socjologiczny – kapitał emocjonalny

Ciekawą perspektywę analizy potencjału emocjonalnego jednostki oferuje koncepcja kapitału Pierre’a Bourdieu¹⁵. Bourdieu proponuje rozumienie kapitału społecznego jednostki jako jej indywidualnych zasobów budowanych w określonym kontekście kulturowo-społecznym. W konsekwencji kapitał może przyczyniać się do dyskryminacji i nierówności społecznej, dlatego też wymaga krytycznej analizy systemów spo-

¹⁰ K. Oatley, J.M. Jenkins: *Zrozumieć emocje*. Tłum. R. Radzicki, J. Suchecki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 186.

¹¹ Ibidem, s. 205.

¹² *Natura emocji...*, s. 313.

¹³ M. Zeidner: *Rozwój inteligencji emocjonalnej. Czego dowiedzieliśmy się do tej pory?* W: *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Red. M. Śmieja, J. Orzechowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 84–85.

¹⁴ J. Koziński: *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996.

¹⁵ K. Sztandar-Sztanderska: *Teoria praktyki i praktyka teorii. Wstęp do socjologii Pierre’a Bourdieu*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2010.

łecznych, w tym i edukacyjnych¹⁶. Możliwości emocjonalne w retoryce Bourdieu mogą być traktowane jako kapitał emocjonalny, który tworzy się jako efekt cyrkulacji zasobów ludzkich w relacjach społecznych i – skumulowany – może być „wymieniany” na inne formy kapitału społecznego i kulturowego¹⁷.

Pierwszym socjologiem, który zaimplementował pojęcie „kapitał społeczny” do analizy znaczenia emocji była Helga Nowotny¹⁸. Użyła pojęcia „kapitał emocjonalny” i nadała mu znaczenie formy kapitału społecznego oraz kulturowego rozwijanego w relacjach emocjonalnych głównie w rodzinie. Ta forma kapitału obejmuje wiedzę, relacje, cenione umiejętności i indywidualne zasoby, które nabierają znaczenia w określonej grupie społecznej. Kapitał emocjonalny, jako forma kapitału społecznego, nie jest jednoznacznie pozytywnym zasobem, dopiero od jego „wykorzystania” przez jednostkę uzależniona jest ocena kapitału. Ponadto właśnie z kontekstu społeczno-kulturowego wynikać mogą nierówności w dostępie do kapitału, którego efektem jest marginalizacja grup.

Emocjonalny potencjał, który nie jest ograniczony tylko do sfery osobistej ani społecznej, oferuje możliwości krytycznej analizy działań edukacyjnych na rzecz wzmacniania kapitału społecznego. Praktyki edukacyjne niejednokrotnie prowadzą do ograniczenia potencjału emocjonalnego jednostki poprzez działania socjalizacyjne (normatywne przyjmowanie obowiązujących zachowań) lub nakazują eksploatację potencjału emocjonalnego przez społeczny przymus na przykład kształcenia inteligencji emocjonalnej.

Pojęcie „kapitał emocjonalny” (między innymi P. Allat, H. Nowotny, D. Reay)¹⁹ jest pewnego rodzaju heurystycznym zabiegiem, który może stanowić ramę dla badań nad rozwojem możliwości emocjonalnych człowieka, wykraczając poza determinujące znaczenie relacji matki i dziecka czy kontekstu rodzinnego. Korzystając z pojęcia „kapitał emocjonalny”, możemy pełniej zrozumieć znaczenie relacji uczeń – nauczyciel, dziecko – rodzic jako możliwych form oporu wobec niesprawiedliwych praktyk socjalizacyjnych.

W socjologii pojawia się także neoliberalna teza dotycząca ludzkiego potencjału popychającego ludzi do pełnienia funkcji, zajmowania pozycji – zarówno niskich, jak i wysokich – w strukturze społecznej i zawodowej,

¹⁶ M. Zembylas: *Emotional Capital and Education: Theoretical Insight from Bourdieu*. „British Journal of Education” 2007, vol. 55, no. 4, s. 443–463.

¹⁷ D. Reay: *Gendering Bourdieu’s Concept of Capitals? Emotional Capital, Women and Social Class*. „The Sociological Review” 2004, no. 48 (4), s. 57–74.

¹⁸ Ibidem, s. 58.

¹⁹ M. Zembylas: *Emotional Capital and Education...*, s. 443–463.

odpowiednio do indywidualnych talentów²⁰. Koncepcja społeczeństwa merytokratycznego, bo o tej kategorii mowa, kondensuje pojęcia sprawiedliwości i równości społecznej do usankcjonowania wszelkich różnic w pozycji społecznej wynikających ze zdobytych dyplomów, tylko wtedy, gdy są one realizacją indywidualnych różnic w predyspozycjach i motywacji²¹. Rola systemu edukacyjnego sprowadzana jest do rozpoznawania potencjałów i ich realizowania. W założeniu, ta idea indywidualnej zasługi wyprowadzona z Oświecenia, doszukuje się źródła sukcesów w jednostce, przypisując jednocześnie działaniom edukacyjnym moc rozpoznawania i rozwijania osobistych możliwości, które są swoistym kapitałem społecznym²².

Stanowisko to powinno budzić niepokój pedagogiczny, ponieważ stwarza warunki do czynienia z edukacją narzędzia selekcji społecznej i de-sygnowania stanowisk. Jednocześnie system edukacyjny nadal nie jest w stanie „wydobywać” potencjału jednostkowego, a różnice indywidualne nie wynikają jedynie z wrodzonych predyspozycji, ale również społecznych doświadczeń.

Próbą przekroczenia ograniczeń koncepcji kapitału społecznego i ideologii merytokratycznej mogłaby być koncepcja Marthy Nussbaum, amerykańskiej filozof, która wprowadza kategorię „capabilities approach”²³ – perspektywy zdolności/możliwości/potencjału²⁴. Autorka przyjmuje, że osiągnięcia ludzkie są kwestią tego, „kim są w stanie być i co są w stanie robić”²⁵. Zdolności/możliwości/potencjały człowieka (życia, zdrowia fizycznego, wyobraźni-myśli, emocji, praktycznego rozumowania, stwarzania się, zabawy i kontroli nad własnym otoczeniem) stanowią teoretyczną, ale otwartą ramę dla analizy rozwoju człowieka, jego dobrostanu oraz sprawiedliwości społecznej²⁶. Jakość życia w danym społeczeństwie byłaby oceniana na podstawie możliwości realizowania przez ludzi wymienionych potencjałów i osiągania dobrostanu. Czynnikiem konwersji (*conversion factors*) możliwości człowieka na osiągnięcia życiowe były-

²⁰ T. Gmerek: *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. W: *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*. Red. Z. Melosik. Poznań: Wydawnictwo „Wolumin”, 2001, s. 297.

²¹ M.D. Young: *The Rise of Meritocracy*. New Brunswick-London: Transaction Publishers, 1958, s. 94, cyt. za: Z. Melosik: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.

²² Por. Z. Melosik: *Uniwersytet i społeczeństwo...*, s. 106.

²³ Pojęcie zaczerpnięte z pism filozofa i ekonomisty, laureata Nagrody Nobla Amartyi Sena, z którym M. Nussbaum współpracowała.

²⁴ Tłumaczenie własne.

²⁵ M. Nussbaum: *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, s. 77–78.

²⁶ Ibidem, s. 78.

by wraz z predyspozycjami czynniki społeczne dotyczące norm, praktyk społecznych, relacji, struktury społecznej²⁷. Idąc dalej tropem myślenia Nussbaum, edukacja, jeśli ma służyć rozwojowi możliwości człowieka, to powinna stworzyć możliwość ich „rozkwitu” poprzez stworzone celowo przestrzenie edukacyjne. Przyjmując, że dziecko nie jest obciążone wrodzonymi deficytami psychiczno-emocjonalnymi, jedyne ograniczenia potencjału wydają się ograniczeniami edukacji zarówno tej nieformalnej (rodzina), jak i formalnej.

Kontekst pedagogiczny

Nie ma żadnych podstaw naukowych, aby traktować nabywanie wiedzy i umiejętności emocjonalnych jako wartość dodaną formalnej edukacji. Naturalna sytuacja interakcji społecznej, fakt intencjonalności tworzenia tego środowiska dla rozwoju uczniów, rola nauczyciela jako modelu zachowań emocjonalnych, wielość narzędzi oddziaływania wychowawczego to tylko wybrane możliwości edukacji wspierającej rozwój emocjonalny uczniów²⁸.

Według Johna Deweya, tylko te doświadczenia mają wartość wychowawczą, które zapisują się twórczo w kolejnych doświadczeniach i prowadzą do zmiany postaw²⁹. Przechodzenie na coraz wyższe poziomy abstrakcyjności myślenia, zdobywanie wiedzy emocjonalnej, rozwój zachowań moralnych są przejawami realizacji potencjału jednostki, obserwowalnymi tylko w sytuacji doświadczania intelektualnego, emocjonalnego i społecznego. Niestety, przypadkowość tworzenia warunków doświadczania i uczenia się zachowań emocjonalnych wynika z umiejętności emocjonalnych nauczycieli lub raczej z ich braku, a także z ignorowania przez decydentów oświaty „wkładu” emocjonalnego w rozwoju ucznia.

Zarówno rozwój możliwości emocjonalnych, jak i ich znaczenie mają charakter indywidualny i jednocześnie społeczny. Niewiele można zyskać, traktując możliwości człowieka dychotomicznie albo indywidualistycznie, albo kolektywistycznie. Zachowania emocjonalne nie są wyłączeniem wyrazem indywidualnych odczuć, a ekspresja – wyrazem tempera-

²⁷ D.A. Crocker, I. Robeyn: *Capability and Agency*. In: *The Philosophy of Amartya Sen*. Ed. Ch. Morris. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, s. 60–90.

²⁸ Por. I. Przybylska: *Możliwości edukacji emocjonalnej w szkole*. W: *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*. Red. H. Siwek, M. Bereźnicka. Warszawa: Wydawnictwo WSPTWP, 2011, s. 63–71.

²⁹ J. Dewey: *Jak myślimy*. Tłum. Z. Bastgenówna. Warszawa: PWN, 1988.

mentu i innych indywidualnych predyspozycji. Znaczenie emocjonalne jest zawsze osiągane społecznie, konstruowane w procesie interakcji³⁰, dlatego też ramą dla rozwoju możliwości emocjonalnych dziecka są jednocześnie jego świat wewnętrzny (przeżycia emocjonalne, osobiste znaczenia, refleksyjność, samoświadomość) i świat zewnętrzny (pełnione role, interpersonalne umiejętności, świadomość emocji innych). Dążenie do okiełznania emocjonalnej aktywności dziecka w formalnej edukacji, sprowadzenie jej tylko do form ekspresji akceptowanej społecznie i zachowań prospołecznych, rozumiane bywa jako uspołecznianie, faktycznie jest znacznie bliższe tłumieniu ekspresyjności. Jednak współczesny kontekst kulturowy uprawomocnia niekontrolowaną ekspresyjność, „przerysowania” emocjonalne, a nawet niekonwencjonalne zachowania. Permisywizm w wychowaniu skłaniający rodziców i nauczycieli do koncentrowania się na emocjach dziecka i potrzebach nieograniczonej ekspresyjności powoduje, że podążają oni wyłącznie za nastrojami dzieci i umacniają niedojrzałość emocjonalną. W przypadku tak delikatnej materii, jaką są uczucia, emocje, nastroje, szczególnie ważne jest wyważenie pomiędzy oddziaływaniem socjalizującymi i indywidualizującymi. Edukacyjne „kanalizowanie” emocji może nastąpić nie tylko przez stwarzanie warunków do twórczej ekspresji, ale również przez korzystanie z energii emocjonalnej w uczeniu się, zapamiętywaniu, rozwiązywaniu problemów.

Wpływ kultury (edukacyjnej) na rozwój emocjonalny dziecka jest również pośredni. Wzory interakcji społecznych, schematy ekspresji określonych emocji, ale także przekonania dotyczące wychowania tworzą podstawę dla edukacji emocjonalnej, ale jej źródło to indywidualny potencjał jednostki. Uczenie refleksyjności emocjonalnej, stopniowego zastępowania bezpośredniej relacji emocjonalnej argumentowaniem, szacunek do odmiennych potrzeb emocjonalnych wyznaczają drogę do rozwoju tożsamości dziecka. Kształcenie zachowań moralnych, postaw społecznych, a także rozwijanie twórczej adaptacji, jeśli nie ma źródeł w poczuciu samoświadomości, refleksyjności dziecka, jest działaniem tylko pozorowanym.

Nawiązując do obowiązującej pragmatycznej retoryki kompetencyjności, nabywanie i rozwijanie kompetencji emocjonalnych powinno być także procesem jednostkowym, pochodzącym z wnętrza i realizującym się w relacjach z innymi. Kompetencje aktualizują się bowiem w kontekście osobowości człowieka, a ich rozwój jest zintegrowany z rozwojem potencjału osobistego³¹. Wydaje się, że kształcenie kompetencyjne w tym obszarze to nie tyle nabywanie kompetencji, ile ich osobiste konstruowanie, poszerzanie potencjału emocjonalnego przez aktywność społeczno-

³⁰ G.M. White: *Reprezentacje znaczenia emocjonalnego: kategoria, metafora, schemat, dyskurs*. W: *Psychologia emocji...*, s. 68–69.

³¹ Por. H. Kwiatkowska: *Pedeutologia*. Warszawa: WAIp, 2008.

-emocjonalną również w obszarze planowanych działań edukacyjnych. Rozważania nad znaczeniem potencjału emocjonalnego w procesach indywidualizacja-uspołecznienie są wyrazem krytycznego stosunku do technicznego, pragmatycznego ujmowania potencjału człowieka i lokowania go w kategorii kompetencji rozumianych akontekstualnie.

Chociaż coraz częściej w szkołach są realizowane programy edukacji emocjonalnej (rozwijające różne aspekty kompetencji emocjonalnych) i zwraca się uwagę na emocjonalne aspekty funkcjonowania w relacjach społecznych, to jednak potencjał emocjonalny uczniów jest marginalizowany. Jeśli „intelekt to nie cały umysł”³², emocje są nieodłącznym aspektem procesów edukacyjnych. Potencjał emocjonalny tworzy klimat emocjonalny szkoły, różnicuje jakość relacji z nauczycielami, a także z relacje interpersonalne w klasie. Konieczna jest więc krytyczna dyskusja nad kompetencjami emocjonalnymi nauczycieli³³, które mają związek z klimatem emocjonalnym szkoły. Funkcjonalność doświadczeń i wiedzy emocjonalnej dotyczy nie tylko interpersonalnego kontekstu edukacji szkolnej, ale także emocjonalnych aspektów uczenia się, rozwijania refleksyjności i kreatywności.

Podsumowanie

Przedstawiona koncepcja łączenia indywidualnych i społecznych znaczeń potencjału emocjonalnego jest próbą zredukowania napięć pomiędzy koniecznością dostosowania do oczekiwań społecznych a dojrzałością emocjonalną w pełnym tego słowa znaczeniu. Dojrzałością, która jest realizacją potencjału emocjonalnego jednostki w określonym kontekście społeczno-kulturowym, a nie pozornym zaadaptowaniem się emocjonalnym.

Napięcia wynikające ze zmian cywilizacyjnych poszerzają tzw. lukę ludzką, czyli nieadekwatność zachowań ludzkich wobec zagrożeń i konfliktów. Wydaje się, że w kształcie obecnym edukacja ani nie adaptuje, ani nie emancypuje: utrudnia stawanie się podmiotem i nie rekonstruuje kultury³⁴. Zredukowanie luki ludzkiej przejawiającej się nieadekwatnymi

³² B. Neville: *Psyche i edukacja; emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*. Tłum. M. Kościelniak. Kraków: WAM, 2008, s. 41.

³³ R. Górska, J. Madlińska-Michalak: *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2012; K. Szorc: *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.

³⁴ Por. J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Maltiza: *Uczyć się – bez granic. „Jak zewrzeć lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*. Tłum. M. Kukliński. Warszawa: PWN, 1982, s. 50.

zachowaniami w sytuacji wyzwań osobistych i społecznych nie będzie możliwe, jeśli nie zostanie zamknięta luka emocjonalna pomiędzy możliwościami emocjonalnymi człowieka i szansą na ich rozwój.

Antonio Machado, hiszpański poeta, pisał: „Czynimy drogę wędrując”³⁵. Idea działań skupionych na podmiocie wyeksponowana w retoryce Procesu Bolońskiego, a obecna w wielu projektach teoretycznych i praktycznych znacznie wcześniej, pozwala na realizowanie indywidualnych możliwości człowieka. Innymi słowy, potencjalność konstytuuje podmiot, wokół którego osadzają się oddziaływania edukacyjne. Niestety, koncepcja potencjalności jako ramy rozwoju człowieka/podmiotu pozostaje w sferze wizji, której realizowanie w praktyce jest pozorowane i sprowadzane, paradoksalnie, do działań adaptacyjnych i umiejętności technicznych (na przykład z jednej strony przekazywanie wiedzy i uczenie wypełniania testów, a z drugiej uczenie komunikowania się w celach instrumentalnych). Opisujemy drogę rozwoju potencjalności człowieka, a nie wędrujemy nią. Droga ta jest otwarta, niestety praktyka działań edukacyjnych na rzecz całościowego czy, posługując się retoryką neoliberalną, sprawiedliwego rozwoju potencjałów człowieka jest nadal niedoceniana w praktyce edukacyjnej. Język emocji, jego znaczenie dla rozwoju jednostki i społeczeństw zbyt często są infantylizowane przez sprowadzanie edukacji emocjonalnej do ekspresyjności i samokontroli w sytuacjach społecznych. Również sprowadzanie rozwoju emocjonalnego do uczenia praktycznych umiejętności emocjonalnych doprowadza do lekceważenia różnorodności zachowań emocjonalnych. Potencjał emocjonalny, zresztą tak jak każdy aspekt możliwości życiowych człowieka, nie poddaje się standaryzacji. Niejednokrotnie nie oznacza równowagi emocjonalnej, wyważenia i adaptacyjności. Pierwiastek porwania emocjonalnego, uwikłania w sprzeczne czy niezwykle silne emocje jest obecny w procesach twórczych i prawdopodobnie w wielu sytuacjach daje energię do zmiany, innowacji. Zbyt dużym uproszczeniem byłoby twierdzenie, że potencjał ten realizuje się w najwyższej formie w działaniach inteligentnych emocjonalnie³⁶. Nie wszyscy ludzie mają szansę na to, by być świadomym, zawsze refleksyjnym wobec zjawisk emocjonalnych własnych i zachodzących w relacji. Jednakże „pojemność” inteligencji emocjonalnej jako pewnej kategorii kulturowej, jej eufemistyczność powoduje, że możemy nieco populistycznie założyć, że każdy człowiek ma szansę na rozwój własnej inteligencji emocjonalnej, tej, do której podstawy daje osobowy potencjał, i która staje się trzonem emocjonalnym tożsamości człowieka.

³⁵ A. Machado: *Border of a Dream. Selected Poems of Antonio Machado*. Transl. W. Barnstone. Washington: A Kage-an Book, 2004, s. 181.

³⁶ Por. *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Red. M. Śmieja, J. Orzechowski. Warszawa: PWN, 2008.

Argumentowanie w dyskursie emocjonalnym jest zawsze biwalentne – dwuwartościowe, integruje bowiem czynniki subiektywne i obiektywne rozwoju oraz znaczenia potencjału emocjonalnego. Centrum, osią wokół, której nadbudowywane są umiejętności, stanowią osoba i jej podmiotowość, a indywidualizacja dotyczy właśnie centrum tożsamości między innymi systemu wartości, który jest stabilizowany i realizowany tylko w kontekście emocjonalnego przekonania. Ostatecznie więc realizacja indywidualnego wzorca kompetencji emocjonalnych oznacza przechodzenie do samodzielnej pracy nad własnym rozwojem emocjonalnym.

Bibliografia

- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M.: *Uczyć się – bez granic. „Jak zewrzeć lukę ludzką?” Raport Klubu Rzymskiego*. Tłum. M. Kukliński. Warszawa: PWN, 1982.
- Crocker D.A., Robeyn I.: *Capability and Agency*. In: *The Philosophy of Amartya Sen*. Ed. Ch. Morris. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- Dewey J.: *Jak myślimy*. Tłum. Z. Bastgenówna. Warszawa: PWN, 1988.
- Gmerek T.: *Młodzież i dyplom akademicki, Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. W: *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*. Red. Z. Melosik. Poznań: Wydawnictwo „Wolunin”, 2001.
- Górska R., Madlińska-Michalak J.: *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2012.
- Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Red. M. Śmieja, J. Orzechowski. Warszawa: PWN, 2008.
- Kozielecki J.: *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996.
- Kozielecki J.: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1980.
- Kwiatkowska H.: *Pedeutologia*. Warszawa: WAiP, 2008.
- Lewis M., Michalson L.: *Children's Emotions and Moods. Developmental theory and Measurement*. New York: Plenum Press, 1983.
- Machado A.: *Border of a Dream. Selected Poems of Antonio Machado*. Transl. W. Barnstone. Washington: A Kage-an Book, 2004.
- Melosik Z.: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Natura emocji: podstawowe zagadnienia*. Red. P. Ekman, R.J. Davidson. Tłum. B. Wojciszke. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1999.
- Neville B.: *Psyche i edukacja; emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*. Tłum. M. Kościelniak. Kraków: WAM, 2008.

- Nussbaum M.: *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Oatley K., Jenkins J.M.: *Zrozumieć emocje*. Tłum. J. Radzicki, J. Suchecki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- Przybylska I.: *Możliwości edukacji emocjonalnej w szkole*. W: *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*. Red. H. Siwek, M. Bereźnicka. Warszawa: Wydawnictwo WSPTWP, 2011.
- Reay D.: *Gendering Bourdieu's Concept of Capitals? Emotional Capital, Women and Social Class*. „The Sociological Review” 2004, no. 48 (4).
- Renzulli J.S.: *Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-cognitive Traits and to Promote Social Capital*. „The Phi Delta Kappan” 2002, no. 1 (48).
- Saarni C.: *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Havilland-Jones. Tłum. J. Radzicki, J. Suchecki. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- Salovey P., Mayer J.M.: *Emotional Intelligence*. „Imagination, Cognition and Personality” 1990, no. 9.
- Szorc K.: *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Sztandar-Sztanderska K.: *Teoria praktyki i praktyka teorii. Wstęp do socjologii Pierre’a Bourdieu*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2010.
- Thorne B.: *Carl Rogers*. Tłum. E. Wojtych. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
- White G.M.: *Reprezentacje znaczenia emocjonalnego: kategoria, metafora, schemat, dyskurs*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. Lewis, J.M. Havilland-Jones. [Tłum. M. Kacmajor et al.]. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- Young M.D.: *The Rise of Meritocracy*. New Brunswick-London: Transaction Publishers, 1958, za: Z. Melosik: *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Zeidner M.: *Rozwój inteligencji emocjonalnej. Czego dowiedzieliśmy się do tej pory?* W: *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Red. M. Śmieja, J. Orzechowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Zembylas M.: *Emotional Capital and Education: Theoretical Insight from Bourdieu*. „British Journal of Education” 2007, vol. 55, no. 4.

Irena Przybylska

Between socialization and individualization – Toward the development of emotional potential in education

Summary: The text develops interdisciplinary framework for conceptualizing emotional potential in education, drawing particularly on capabilities approach, cultural capital and on the other hand interaction theory of abilities or pedagogy of emotions. The practical case for consideration is that of widening participation of emotional potential in educational processes and pedagogical implications of developing emotional potential in education. Finally the argument is made for 'bivalent' thinking which integrates individual and social development and agents in social structures.

Key words: emotional potential, capabilities, individualization, socialization, social capital

Irena Przybylska

Zwischen Sozialisierung und Individualisierung – zur Entwicklung des emotionalen Potentials in der Bildung

Zusammenfassung: Das Hauptziel des Artikels ist, das emotionale Potential und Emotionen als eine Bildungskategorie zu konzeptualisieren. Auf gegenwärtige Begriffskarte der menschlichen Emotionalität Bezug nehmend siedelt die Verfasserin die Emotionen u.a. in folgenden Kategorien: emotionale Fähigkeiten, Funktionalität der Emotionen, emotionale Entwicklung, Kulturkapital, sozialer Konstruktivismus an. In Anlehnung an interdisziplinäre Forschungen stellt sie fest, dass ein emotionaler Diskurs in der Bildung immer zweiwertig ist; er integriert zwar subjektive und objektive Faktoren der Entwicklung mit dem emotionalen Potential. Die Bildungspraxis nimmt an, dass die Achse, um die emotionale Kompetenzen angebaut werden, ist eine Person (Potentialität) und deren Subjektivität. Die im Rahmen der formalen Bildung realisierte emotionale Bildung wird von der Verfasserin skeptisch betrachtet; sie weist zwar auf einen Instrumentalismus und fehlende Bildung von emotionaler Nachdenklichkeit hin. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Realisation des individuellen Musters der emotionalen Kompetenzen auf selbständiger Arbeit an eigener emotionalen Entwicklung beruhen sollte.

Schlüsselwörter: Potentialität, Emotionen, emotionale Kompetenzen, emotionaler Kapital, emotionale Bildung