


Francisco T. Baciero Ruiz

 <https://orcid.org/0000-0003-3055-8040>

Uniwersytet w Salamance

fbaciero@usal.es

JAKĄ ROLEŻ POWINNA ODGRYWAĆ EDUKACJA EMOCJONALNA W WYCHOWANIU MORALNYM?

Streszczenie

Artykuł dostarcza argumentów na rzecz uwzględnienia w wychowaniu moralnym edukacji społeczno-emocjonalnej. W pierwszej części artykułu przedstawia się analizę pojęcia „inteligencja emocjonalna” uwzględniając przy tym historię jego powstania i trudności metodologiczne, jakimi pojęcie to jest obciążone. W drugiej części artykułu sformułowane zostały oczekiwania, jakie można wysuwać pod adresem zajęć z edukacji emocjonalnej. Punktem wyjścia są przy tym badania empiryczne, które dotyczyły skuteczności podejmowanych w przeszłości prób prowadzenia edukacji emocjonalnej u młodzieży i osób dorosłych. W ostatniej części artykułu omawia się założenia powstałego w latach 90. ruchu pedagogicznego, który postuluje prowadzenie zajęć z zakresu tak zwanego „kształtowania charakteru” (*Character Education*). Omawiane są doświadczenia z zajęć z edukacji emocjonalno-społecznej (*Social-Emotional Learning, SEL*) opracowane przez Uniwersytet Illinois. W tekście uwzględnione zostały także krótko pierwsze doświadczenia Hiszpanii w zakresie edukacji emocjonalnej.

Słowa kluczowe:

wychowanie moralne, edukacja społeczno-emocjonalna, kształtowanie charakteru, inteligencja emocjonalna

Na co się zdadzą postępy wiedzy, jeżeli serce pozostaje w tyle?

Baltasar Gracián (1993, s. 14)

WPROWADZENIE

W latach 60. XX wieku kognitywistyczna pedagogika moralna (mamy tu na myśli Lawrence’a Kohlberga i nurt „objaśniania wartości”) zakwestionowała tradycyjną pedagogikę moralną, której fundamentem było przekazywanie i odtworzenie przez dzieci wartości uznawanych za społecznie pożądane, takich jak nacechowane odpowiedzialnością podejście do pracy, uczciwość, poszanowanie



władzy, patriotyzm czy też, ogólnie rzecz biorąc, nabywanie cnót. W miejsce tego tradycyjnego wychowania moralnego, wobec którego wysuwano zarzut „indoktrynowania” dzieci bez poszanowania należnej im wolności, Kohlberg i Rath zaproponowali edukację „wolną od wartości”. Podejście to koncentruje się na wspomaganiu procesu rozwoju inteligencji moralnej przez praktykowanie ćwiczeń takich jak dyskusja na temat dylematów moralnych (Kohlberg) albo „objaśnianie wartości” (zob. Kohlberg, 1984; Rath, Harmin i Simon, 1966; Howe i Kirschenbaum, 1972). Tak zwany „sokratyczny” nurt wychowania moralnego przyczynił się ponadto do wprowadzenia w życie „demokracji edukacyjnej”, w ramach której podejmowanie decyzji w obszarze wartości i dotyczących dyscypliny zachodzi w warunkach pełnej równości przysługującej nauczycielom i uczniom (Kohlberg i Mayer, 1972, s. 474).

To podejście kognitywistyczne zdominowało wychowanie moralne w krajach zachodnich praktycznie aż do końca XX wieku. Ze względu na fakt, że w tym samym okresie rodzice i nauczyciele zaczęli obserwować u uczniów szereg niewłaściwych zachowań różnego typu, takich jak narkomania i alkoholizm, nieodpowiedzialne zachowania seksualne, opuszczanie zajęć szkolnych, przedwczesne rezygnowanie z nauki, przemoc w środowisku szkolnym i poza nim, podejście to zaczęto kwestionować. Są to zachowania niewłaściwe, których występowaniu sprzyjał i sprzyja ponadto rozpad tradycyjnych mechanizmów socjalizacji, takich jak rodzina, często dysfunkcyjna lub pozbawiona właściwej struktury, postępujący zanik religii w procesie wychowania moralnego oraz ekspozycja na dysfunkcyjne lub patologiczne modele zachowania w wielu środkach masowego przekazu (w szczególności w telewizji, a w ostatnich czasach także w nieuporządkowanym i chaotycznym świecie Internetu i mediów społecznościowych). Psychologia rozwoju moralnego, zwłaszcza nurty alternatywne Jamesa Rest, Anne Colby, Williama Damona czy Augusto Blasiego¹ powstające od lat 80. ubiegłego wieku pozwoliły potwierdzić naiwną jednostronność nurtu kognitywistycznego czy też „platońskiego” Piageta i Kohlberga, powołując się na znaczenie empatii i afektywnego wymiaru zachowań moralnych poza wymiarem kognitywnym (Rest) oraz wskazując na rolę dostrzeganej przez podmiot własnej tożsamości moralnej (Bergman, 2004, s. 21–46).

W odpowiedzi na wskazane problemy, pedagodzy i pracownicy sektora edukacji zrozumieli potrzebę powrotu do edukacji moralnej, która wyposażałaby uczniów nie tylko w umiejętność namysłu czy też przygotowała do racjonalnej dyskusji na tematy moralne („prawidłowe *myślenie* moralne”), ale także do podejmowania moralnie dobrych *działań*. Do edukacji moralnej, w ramach

¹ Przy okazji takiego wyliczenia autorów nurtu alternatywnego, w tym wyrosłych na krytyce podejścia Kohlberga, nie sposób nie wspomnieć o Nel Noddings czy Carol Gilligan, czyli o zwolenniczkach ujmowania moralności w kategoriach troski i odpowiedzialności, a więc moralności opartej na fundamentach afektywnych, w tym na empatii i relacji.

której uczono by wartości i kompetencji koniecznych do zrównoważonego rozwoju afektywnego i moralnego. Celem nie jest przy tym narzucanie uczniom pewnego sposobu zachowania czy też jego modelowanie, nie chodzi o indoktrynację w duchu wartości uważanych za mniej lub bardziej „konserwatywne”, ale nauczanie tych wartości i sposobów zachowania, które przez wieki okazały się skuteczne i które są ważne w wielu kulturach – są to na przykład szczerłość, dotrzymywanie zobowiązań, samokontrola, odpowiedzialność w pracy, solidarność z osobami słabszymi, czyli wartości i cnoty, należące do zestawu wartości i cnót, które składają się idealny podmiot moralny obecny w najważniejszych tradycjach moralnych, a ponadto stanowią bazę zdrowego życia społecznego². W społeczeństwie, które charakteryzuje „politeizm wartości” (Max Weber), ten rodzaj „etyki minimalnej”, która nie narzuca obowiązkowego ideału szczęścia lub ideału dobrego życia wszystkim jego członkom, pozwoliłby jednak chociaż na przyjęcie podstawowych zasad zachowania, które umożliwiają owocne interakcje społeczne oraz przyjęcie niektórych fundamentalnych zasad sprawiedliwości, takich jak równość praw i solidarność³.

Ta nowa świadomość potrzeby wpajania solidnych wartości moralnych, w połączeniu z narastającym kryzysem legitymacji zachodniego modelu demokracji i gospodarki, któremu towarzyszy pojawianie się prawicowych i lewicowych populizmów, skłoniły w 2010 roku Radę Europy do zgłoszenia potrzeby wprowadzenia do szkolnego programu nauczania przedmiotu poświęconego edukacji moralnej i obywatelskiej, któremu nadano nazwę „Edukacja Obywatelska i Edukacja o Prawach Człowieka” (ang. *Education for Citizenship and Human Rights Education*) (Council of Europe, 2010a)⁴. W przyjętej w tym samym roku Karcie Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy zachęca się państwa członkowskie Unii Europejskiej do wprowadzania programów nauczania edukacji społecznej i politycznej, która przygotowałaby uczniów do „realizowania oraz obrony praw i obowiązków, poszanowania różnorodności wraz z odgrywaniem aktywnej roli w społeczeństwie demokratycznym przy jednoczesnym promowaniu i ochronie demokracji oraz rządów prawa” (Council of Europe, 2010b)⁵.

² Do takich samych konkluzji dochodzi się w ramach tzw. „psychologii pozytywnej” M. Seligmana (Seligman i Peterson, 2004). Od tego momentu będziemy używać terminów „wartości” i „cnoty” jako synonimów, zgodnie ze zwyczajem panującym w codziennym użyciu języka i pomimo świadomości faktu, że z filozoficznego punktu widzenia pojęcia te bynajmniej nie są ze sobą tożsame.

³ „Etyka minimalna, która chroni solidarną autonomię człowieka” (Cortina, 2000, s. 10).

⁴ Istnieje również polska wersja tego dokumentu (Departament ds. Edukacji Rady Europy, 2010).

⁵ W Karcie zalecano wprowadzenie Edukacji obywatelskiej na wszystkich poziomach edukacji szkolnej, od nauczania wczesnoszkolnego aż po uniwersytet oraz zapewnienie odpowiedniego kształcenia w tym zakresie dla nauczycieli, by możliwe było sprostanie temu zadaniu (zob. 3 rozdział Karty). W Stanach Zjednoczonych w 1998 roku powołano do życia w podobnym celu Narodowe Centrum Nauczania i Zaangażowania Obywatelskiego (ang. *National Center for Learning and Civic Engagement*, NCLC) (Education Commission of the States, 1994).

Zalecenia Rady Europy były wprowadzane na wiele sposobów do programów nauczania w wielu krajach członkowskich. O ile wiele z krajów zdecydowało się zaproponować swoim uczniom edukację społeczno-polityczną, w ramach której zgodnie z rekomendacjami zawartymi w Karcie zwraca się szczególną uwagę na prawa człowieka (przypadek Francji, Portugalii i Szwecji), o tyle inne kraje, takie jak Hiszpania, Finlandia czy Anglia uwzględniły w swoich programach wychowania obywatelskiego i moralnego także problemy z zakresu edukacji społeczno-emocjonalnej czy też społeczno-afektywnej (Torrente et al., 2015, s. 556–587).

W przypadku Hiszpanii przyjęta przez socjalistyczny rząd *Ustawa organiczna o edukacji* z 2006 roku (*Ley Orgánica de la Educación*, LOE) zakładała wprowadzenie przedmiotu Edukacja obywatelska (*Educación para la Ciudadanía*), który miał być realizowany w trakcie jednego z dwóch lat ostatniego cyklu nauczania szkoły podstawowej (klasy 5. i 6., uczniowie w wieku 10 i 11 lat) w wymiarze 50. godzin w ciągu roku. Wśród przewidzianych dla tego przedmiotu celów nauczania wymienia się *expressis verbis* kilka bezpośrednio z obszaru kompetencji społeczno-afektywnych, a konkretnie na przykład „rozwijanie autonomii, szacunku do siebie i rozwój emocjonalny” czy też „rozwój kompetencji emocjonalnych i komunikacyjnych” (LOM, 2006, s. 43081). W późniejszej *Ustawie organicznej mającej na celu poprawę jakości kształcenia* (*Ley Orgánica de la Mejora Educativa*, LOMCE), przyjętej w 2013 roku przez konserwatywny rząd Partii Ludowej, pomimo zmiany nazwy przedmiotu na „Wartości społeczne i obywatelskie” (*Valores sociales y cívicos*) i rezygnacji z jego obowiązkowego charakteru, zachowano jednak jego cele oraz pozostawiono w zasadzie niezmienione treści nauczania, z treściami z obszaru edukacji emocjonalnej i społeczno-afektywnej włącznie⁶.

Aż do przyjęcia ustawy z 2006 roku edukacja emocjonalna nie była uwzględniana jako odrębny element programu kształcenia w hiszpańskiej szkole, między innymi dlatego, że nie było materiałów dydaktycznych do jej realizacji, nauczyciele nie byli też szkoleni do takiego zadania. W edukacji dominował „model tradycyjny”, którego fundament stanowiło nauczanie teorii oraz wyrabianie dobrych nawyków (w szczególności właściwe zachowanie się uczniów w klasie), co wpisywało się w tak zwany model „indywidualny” lub „autonomiczny”, którego celem był rozwój moralnej władzy sądenia oraz tak zwany model „społeczny”, którego celem było rozwijanie myślenia w kategoriach społecznych i obywatelskich oraz w którego centrum znajdowała się praca grupowa jak również wprowadzanie w życie praktyk demokratycznych w klasie szkolnej (De la Caba, 1999, s. 361–382). Od 2006 roku zaczęto wprowadzać na

⁶ Od tego momentu będziemy używać zamiennie terminów „edukacja emocjonalna” i „edukacja społeczno-afektywna” lub „społeczno-emocjonalna” ponieważ edukacja emocjonalna oraz rozwijanie umiejętności społecznych jest ze sobą, jak zobaczymy, ściśle powiązane.

dużą skalę do programów edukacji moralnej edukację społeczno-afektywną, którą uważano za konieczne uzupełnienie podejścia bardziej tradycyjnego, aż stało się to pewnego rodzaju modą pedagogiczną, zarówno na poziomie szkoły podstawowej jak i ponadpodstawowej.

Teoretyczny fundament edukacji społeczno-afektywnej stanowią badania nad inteligencją emocjonalną prowadzone w Stanach Zjednoczonych od lat 90. ubiegłego wieku. Z tego powodu w kolejnej części artykułu przedstawimy krótko podstawowe teorie dotyczące inteligencji emocjonalnej, niektóre zarzuty krytyczne, jakie wysunięto pod adresem tego pojęcia oraz omówimy kilka spośród metod rozwijania inteligencji emocjonalnej, jakie w ciągu ostatnich lat zaproponowano dla szkół.

INTELEGENCJA EMOCJONALNA I JEJ ZNACZENIE MORALNE

Krótką historia pojęcia „inteligencja emocjonalna” i właściwe mu trudności

Chociaż to opublikowany w 1995 roku bestseller „Inteligencja emocjonalna” amerykańskiego psychologa i dziennikarza Dawida Golemana (1995) sprawił, że zawarte w tytule tej książki pojęcie obrosło imponującą liczbą publikacji oraz stało się prawdziwym fenomenem społecznym, samo pojęcie jest starsze o kilka lat (Vallés Arandiga i Vallés Tortosa, 2003, s. 27–45; Extremera Pacheco i Fernandez Berrocal, 2015, s. 9–36; Zeidner, Roberts i Matthews, 2002)⁷. Jak wiadomo, pierwszy test na inteligencję został opracowany przez francuskiego pedagoga Alfreda Bineta w 1905 roku. Ten test mierzył tylko zdolności w obszarze, który można nazwać inteligencją teoretyczną. Jak jednak wiadomo, w życiu potrzebne są nie tylko wiedza teoretyczna czy techniczna, a nawet więcej niż teoretyczna i praktyczna wiedza z obszaru moralności, ale także wiedza o emocjach i motywach, które kierują własnym i cudzym postępowaniem, a także umiejętność poprawnego rozpoznawania przyczyn cudzego zachowania, co z kolei przekłada się na umiejętność wchodzenia w skuteczne i satysfakcjonujące interakcje. Od wspomnianych przed chwilą umiejętności społeczno-emocjonalnych zależy także szczęście i dobrostan psychiczny, a wiedza teoretyczna staje się bez nich sterylna i spada jej użyteczność.

Już w roku 1920 amerykański psycholog Edward Lee Thorndike wskazywał na te społeczno-emocjonalne składowe inteligencji, które pominął Binet, a które określił mianem „inteligencji społecznej” (*social intelligence*). Pod pojęciem „inteligencji społecznej” Thorndike rozumiał „zdolność do rozumienia

⁷ Warto wymienić także takie klasyczne prace poświęcone neurologicznym podstawom inteligencji emocjonalnej jak: *The Emotional Brain. The mysterious understanding of emotional life* (Le Doux, 1996) czy *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain* (Damasio, 1994).

i postępowania z mężczyznami i kobietami, chłopcami i dziewczynkami, do mądrego działania w relacjach międzyludzkich” (*the ability to understand and manage men and women, boys and girls – to act wisely in human relations*) (Thorndike, 1920, s. 227). Ta nowa kategoria psychologiczna i rzeczywistość, do której się odnosiła popadła w zapomnienie aż do ostatniego ćwierćwiecza XX wieku, kiedy psycholog Howard Gardner wprowadził je ponownie do debaty psychologicznej w swojej teorii „inteligencji wielorakich” (*multiple intelligence*). Według Gardnera ludzie dysponują siedmioma typami inteligencji, z których każda ma właściwy sobie obszar zastosowania: inteligencja logiczno-matematyczna, językowa, przyrodnicza, muzyczna, przestrzenna, ruchowa i w końcu interpersonalna i intrapersonalna (Gardner, 1983)⁸. W roku 1983 dwa ostatnie typy inteligencji, interpersonalna i intrapersonalna stanowiły pewną nowość. Pod pojęciem inteligencja interpersonalna Gardner rozumiał „zdolność rozumienia innych ludzi, ich motywacji, sposobu ich funkcjonowania i umiejętność współpracowania w nimi” (Extremera Pacheco i Fernández Berrocal, 2015, s. 13). Inteligencja intrapersonalna natomiast to „rozumienie własnego życia emocjonalnego, umiejętność tworzenia dokładnego i realistycznego obrazu siebie samego i zdolność skutecznego używania go w życiu” (Extremera Pacheco i Fernández Berrocal, 2015, s. 12). Dzięki teorii Gardnera umiejętność rozumienia własnych emocji i umiejętność skutecznej współpracy z innymi stały się częścią kompetencji właściwych osobie inteligentnej.

Twórcami samego terminu „inteligencja emocjonalna” są psychologowie amerykańscy Peter Salovey i John D. Mayer, którzy w słynnym artykule „Inteligencja emocjonalna” (*Emotional Intelligence*) z 1990 roku określili jej elementy składowe (1990, s. 185–211)⁹. We wspomnianym artykule Salovey i Mayer zdefiniowali inteligencję emocjonalną jako „umiejętność zarządzania emocjami swoimi i cudzymi tak, by umieć je rozróżnić i używać tej wiedzy do kierowania swoimi myślami i postępowaniem” (1990, s. 189). Rozwinięta w 1997 roku przez tych autorów definicja zawierała w formie załączkowej cztery podstawowe zdolności, które składają się na inteligencję emocjonalną, z których dwie miały charakter poznawczy, a dwie behawioralny. Do zdolności poznawczych należy zaliczyć spostrzeganie emocji, to jest zdolność rozpoznawania emocji własnych i cudzych, ich trafnego wyrażania, komunikowania swoich potrzeb emocjonalnych oraz rozumienie emocji, czyli zdolność dostrzegania związku między emocjami i tym, co je wywołało, co powinno pozwolić rozpoznać sprzeczne emocje (na przykład miłości i niechęci w stosunku do tej samej osoby) po to, by dostrzec przejście od jednej emocji do drugiej.

⁸ W okresie późniejszym Gardner dodał dwa inne rodzaje inteligencji – egzystencjalną (potrzebna do refleksji nad pytaniami egzystencjalnymi) i przyrodniczą (potrzebna do poznawania i rozumienia natury).

⁹ Jak się wydaje termin „inteligencja emocjonalna” pojawił się w literaturze psychologicznej po raz pierwszy w artykule niemieckiej lekarki i psychoanalizy Barbary Leuner (1966).

Wśród zdolności behawioralnych, które zakładają opanowanie zdolności pierwszego typu, znajduje się *wspomaganie naszego myślenia za pomocą emocji*, czyli wiedza o tym, jak nasze emocje wpływają na nasze zdolności poznawcze upośledzając je lub wzmacniając, a w konsekwencji, umiejętność zarządzania emocjami tak, rozwiniąc wspomniane zdolności (na przykład dzięki samomotywacji) oraz regulowanie emocji, to jest świadome regulowanie emocji negatywnych w celu osłabienia ich szkodliwych efektów oraz wzmacnianie emocji pozytywnych, zarówno w wymiarze indywidualnym jak i w ramach interakcji społecznych (umiejętność załagodzenia napiętej sytuacji, dokonywania mediacji w konfliktach, dodawania ducha, pocieszania, motywowania etc.).

Choć zaproponowano inne modele inteligencji emocjonalnej, które stanowią alternatywę dla modelu Saloveya i Mayera – na przykład model Golemana z 1995 roku (Goelman, 1999), lub model Bar-On z 1997 roku (1997), to jednak różnice w stosunku do modelu Saloveya i Mayera nie były szczególnie istotne i nie mają szczególnego znaczenia z punktu widzenia praktyki edukacyjnej¹⁰. W ostatnim czasie Petrides i Fuhrman wprowadzili rozróżnienie na inteligencję emocjonalną rozumianą jako zdolność poznawcza (*ability emotional intelligence, information processing*) i jako cecha osobowości (*trait emotional intelligence*). Pierwsza z nich oznaczałaby zdolność poznawczą, odnosiłaby się do poznania teoretycznego, podczas gdy inteligencja emocjonalna oznaczałaby skuteczność w zarządzaniu emocjami własnymi, przy czym korelacja między nimi byłaby dość słaba (Perides i Furnham, 2003, s. 39–57). Podejmowano próby zoperacjonalizowania pojęcia inteligencja emocjonalna za pomocą różnego rodzaju testów psychometrycznych, lecz testy te były wadliwe w porównaniu z testami na inteligencję poznawczą (Zeidner, 2002, s. 175).

Konstrukt teoretyczny, jakim jest inteligencja emocjonalna spotkał się z krytyką ze strony wielu autorów, którzy zwracali uwagę na wieloznaczność tego pojęcia, „najbardziej proteuszowego spośród znanych konstrukcji psychologicznych” (Zeidner, 2002, s. 9). Zarzuty dotyczą w pierwszej kolejności nieostrości pojęcia inteligencji emocjonalnej, zwłaszcza w mierze, w jakiej poszczególne proponowane definicje inteligencji emocjonalnej uwzględniają jednocześnie zdolności czy też kompetencje natury kognitywnej, emocjonalnej oraz motywację, cechy osobowości, charakter i umiejętności społeczne. Należałoby dodać jeszcze sygnalizowane już niedostatki psychometryczne oraz zbyt małą ilość badań empirycznych na temat skuteczności rozwijania inteligencji emocjonalnej w procesie nauczania zarówno w szkołach, jak i w pracy (zob. Zeidner, 2002; Humphrey, 2013).

¹⁰ Obydwa modele łączą poznawczy i behawioralny wymiar inteligencji, przez co słusznie uważa się, że posługują się one źle zdefiniowanymi pojęciami, co prowadzi do niejasności (Zeidner, 2002, s. 11–12). Zarzut ten jest bez wątpienia trafny w przypadku Golemana, który definiuje inteligencję emocjonalną w następująco: „Inteligencja emocjonalna obejmuje zdolności takie jak zdolność motywowania siebie i trwania w postanowieniu pomimo niepowodzeń, kontrolowania impulsów i odraczania nagrody, regulowania nastrojów oraz niedopuszczania do sytuacji, w której frustracja upośledza zdolność myślenia, empatię i żywienie nadziei” (1995, s. 34).

Inni autorzy postawili zarzut braku wystarczająco poważnego powiązania pojęcia inteligencji emocjonalnej z którąś spośród wielu istniejących dobrze zdefiniowanych teorii dotyczących natury samych emocji i ich wpływu na nasze zachowania moralne (Kristjánsson, 2010, s. 259–274).

Wydaje się, że w podejściu uwzględniającym istnienie inteligencji emocjonalnej przyjmuje się, że emocji można nauczać i da się je korygować oraz ponadto zakłada się, że istnieją obiektywne kryteria pozwalające odróżniać moralne zło i dobro. Biorąc to pod uwagę, można stwierdzić, że ani ścisły racjonalizm (Platon, Kant, Kohlberg), w obrębie którego zakłada się, że sama znajomość normy moralnej dostarcza motywacji, by wprowadzić ją w życie, ani sentymentalizm czy też „twardy” emotywizm (Jesse Prinz), który *explicite* zakłada subiektywizm i relatywizm moralny, w myśl którego prawdy moralne zależą od emocji, nie dają się pogodzić z zasadami rządzącymi wychowaniem moralnym w obszarze inteligencji emocjonalnej. Tylko „racjoniści emocjonalni” lub „umiarkowani” (jak sam Arystoteles), którzy uważają, że same reakcje emocjonalne mogą być wadliwe lub cnotliwe¹¹, a sama teoretyczna znajomość pojęcia dobra nie zawsze jest wystarczającą motywacją do jego realizacji, ponieważ często potrzebna jest motywacja różna od samego sądu moralnego, która jest powiązana z życiem afektywnym, tylko oni zatem dostarczają propozycji zgodnej z założeniami wychowania moralnego w obszarze inteligencji emocjonalnej¹².

Pomimo wszystkich wspomnianych poważnych zarzutów wobec pojęcia inteligencji emocjonalnej jako pewnego konstruktu teoretycznego, by móc uzasadnić założenia teoretyczne niniejszego tekstu wierzymy, że wystarczy stwierdzić, że po pierwsze, emocje wpływają na postępowanie moralne na co najmniej dwa sposoby: po pierwsze emocje mają wpływ na wydawanie sądów moralnych jeszcze na poziomie przedracjonalnym, zgodnie z założeniami

¹¹ Chodzi tu o słynny fragment 1106b *Etyki nikomachejskiej*, w którym Arystoteles stwierdza, że „Owóż dzielność etyczna dotyczy doznawania namiętności i postępowania, w którym nadmiar jest błędem, niedostatek – przedmiotem nagany, środek zaś przedmiotem pochwał i czymś właściwym; jedno i drugie zaś jest związane nierozłącznie z dzielnością etyczną. Jest tedy dzielność etyczna pewnego rodzaju umiarem, skoro zmierza do środka jako swojego celu” (Arystoteles, 1996, s. 112).

¹² W słabszej wersji emotywizmu emocje są warunkiem koniecznym (choć niewystarczającym) zarówno do tego, by móc wydawać sądy moralne oraz by móc rozwinąć sumienie moralne (Cabezas, 2014, s. 204). Intuicjonizm społeczny Jonathana Haidta zakłada natomiast, że sądy moralne pochodzą z przedrefleksyjnej intuicji, która następnie usiłuje się, *a posteriori* i często z niepełnym wysiłkiem, racjonalnie uzasadnić (Haidt, 2001, s. 814). Augusto Blasi natomiast stwierdza, że „emocje mogą nas naprowadzić na właściwe rozwiązanie w trudnych przypadkach, kiedy zawodzi analityczna władza sądenia” oraz dodaje, że reakcja moralna „nie jest w pełni prawidłowa, jeśli nie towarzyszą jej właściwe emocje, takie jak litość, współczucie czy wdzięczność” (1999, s. 15–16).

„słabego emotywizmu”. Po drugie emocje wpływają także na motywację do działania moralnego – stwierdzenie to zostało uznane przez wszystkie teorie rozwoju moralnego¹³.

Emocje i zachowanie

Zgodnie z naszymi wcześniejszymi ustaleniami, gruntowna wiedza o tym, w jaki sposób funkcjonują nasze emocje wpływa na nasze zachowanie zarówno w obszarze intelektualnym, jak moralnym, ponieważ emocje, zwłaszcza kiedy są silne, wpływają na nasze zachowanie na obu poziomach.

A) *Wpływ emocji na procesy poznawcze*. Emocje wpływają na procesy poznawcze co najmniej na dwa spośród dalej wskazanych sposobów: pozytywny stan emocjonalny sprzyja myśleniu i je ułatwia, zwłaszcza w przypadku myślenia twórczego. Stres natomiast utrudnia wykonywanie dowolnego zadania, ponieważ uniemożliwia skoncentrowanie się na nim w wymaganym stopniu.

Emocje mają wpływ także na sposób, w jaki interpretujemy i oceniamy przeszłe, teraźniejsze i przyszłe zdarzenia. W obu przypadkach depresyjny stan emocjonalny sprawia, że skupiamy się na negatywnych aspektach rzeczywistości, co dotyczy także sposobu, w jaki postrzegamy samych siebie, co przyczynia się do utrwalenia tego stanu. Kiedy nasze nastawienie jest pozytywne, sprawy mają się dokładnie odwrotnie (Aguado, 2005, s. 153–154)¹⁴.

B) *Wpływ emocji na zachowanie moralne*. Emocje mają decydujący wpływ na nasze działanie moralne, zarówno na poziomie poznawczym jak behawioralnym. Na poziomie poznawczym emocje działają jako niemal automatyczne kryterium oceny danych zachowań, wyprzedzając świadomą refleksję na ich temat. Wiele zachowań uważamy za odrażające lub godne pochwały z moralnego punktu widzenia niemal instynktownie czy też automatycznie, bez konieczności poświęcania czasu na wydanie sądu moralnego

¹³ Sam Kohlberg przyznawał, że „siły afektu stanowią element decyzji moralnych” (1971, s. 151–235). Blasi uznaje znaczenie emocji dla motywacji i twierdzi, że „nie da się pomyśleć w pełni przeżywanego życia moralnego bez uwzględnienia w nim istotnej roli emocji” (1999, s. 16). Słusznie przytacza się przypadek psychopatów, by uwidocznic rolę, jaką odgrywają emocje w zachowaniu moralnym. Na poziomie intelektu psychopata „wie”, co jest złe, a co jest dobre z teoretycznego punktu widzenia, wie też, co jest społecznie przyjęte i wie, jakich zachowań powinien unikać, ale z powodu swojego zaburzenia osobowości nie „rozumie” tego na poziomie emocjonalnym. Z powodu zupełnego braku empatii czyni zło bez okazywania skruchy lub wyrzutów sumienia (w obu przypadkach mowa jest o emocjach moralnych). Osoby narcystyczne, makiaweliczne i psychopaci charakteryzują się oziębłością emocjonalną i agresją właśnie ze względu na patologiczną niezdolność do odczuwania empatii (Paulhus i Williams, 2022, s. 556–563).

¹⁴ Temat wzajemnych relacji między emocjami a zachowaniem, z uwzględnieniem świadomych i nieświadomych procesów psychicznych został przedstawiony w sposób ogromnie przystępny w pracach Roewa i Kriesela (2017, s. 93).

(na przykład czujemy odrazę widząc na ulicy dorosłych znęcających się nad dzieckiem i taką samą reakcją wywołuje w nas znany przykład pomysłu włożenia kota do mikrofalówki, żeby zobaczyć, jak się będzie palił)¹⁵.

Na poziomie zachowania emocje działają jako potężna motywacja do złych i dobrych czynów, ułatwiając lub utrudniając dobre moralnie działanie. Jest mało prawdopodobne by, na przykład, osoba, która łatwo odczuwa poczucie winy krzywdziła w jakikolwiek sposób inne osoby. Rozważanie czynów o wyjątkowej wartości moralnej zaś łączy się u większości osób z uczuciem „wzniosłości” (*elevación*) moralnej, która z kolei przyczynia się do otwartości na innych, motywuje do udzielania pomocy i ogólnie rzecz biorąc, wzbudza chęć stania się „lepszym człowiekiem” (Tangney, Stuewig i Mashek, 2007, s. 345–372, 361–362). Uczucie wdzięczności wobec osób, które spełniają wobec kogoś dobry uczynek wzbudza u osób, które są adresatami tych czynów chęć bycia pomocnym w ten sam sposób oraz wzmacnia zachowania prospołeczne u dobroczyńcy (Tangney, Stuewig i Mashek, 2007, s. 362). Empatia nakierowana na inną osobę jest zawsze pozytywnie skorelowana z zachowaniami prospołecznymi (Eisenberg, Valiente i Champion, 2004, s. 386–415). Emocje pozytywne (nawet te wywołane oglądaniem zabawnego filmiku) wzmacniają zdolność samokontroli.

Wydaje się więc jasne, że emocje mają wpływ na zachowanie i w dużej mierze je warunkują, w szczególności zaś warunkują zachowania moralne. Innymi słowy dobre i złe zachowanie moralne zależy w pewnym stopniu od dobrostanu czy też równowagi emocjonalnej podmiotu, stanowiąc tym samym psychologiczną podstawę moralnie dobrej woli. Ujmując sprawę odwrotnie: jest bardzo trudno (by nie powiedzieć niemożliwe) zachowywać się moralnie dobrze bez odpowiedniej równowagi psychicznej. By działać moralnie dobrze, należy nie tylko dobrze myśleć, ale także dobrze czuć¹⁶.

Z tego powodu, zważywszy na to, że emocje są zawsze w jakiś sposób zaangażowane w działanie moralne oraz uwzględnivszy fakt, że emocje mogą sprzyjać działaniu lub je zakłócać, właściwe rozumienie emocji i edukacja w obszarze życia emocjonalnego same są zatem wymogiem moralnym (w taki sam sposób, w jaki wymogiem moralnym jest wychowanie do cnoty i teoretyczna znajomość norm moralnych) oraz powinny one stanowić część globalnej czy też całościowej edukacji moralnej (nawet jeśli nie są jej podstawowym elementem).

¹⁵ Należy tu przywołać przypadek Haidta i „słabego emotywizmu”. W „mocnej” wersji emotywizmu sąd moralny tak silnie zależy od emocji, że to owe emocje stanowią kryterium konieczne i wystarczające do wydawania sądów na temat moralnej wartości jakiegoś działania (Cabezas, 2009, s. 195–217).

¹⁶ Nie należy przy tym zapominać, że zachowanie moralnie dobre z reguły wywołuje uczucie satysfakcji i powoduje dobrostan, podczas gdy działania moralnie złe rodzą cynizm i powodują uczucie oddalenia się od ludzi i zniechęcenia do życia. Można zatem stwierdzić istnienie wzajemnego wpływu między działaniem moralnym a emocjami. Chcąc działać stosownie do wymogów moralności i cieszyć się dobrostanem psychicznym należy zadbać o obie te sfery.

Zważywszy na to, że chociaż można przecież na poziomie abstrakcji (i do pewnego stopnia także w rzeczywistości) rozróżnić rozpoznawanie emocji i działanie czy też umiejętności społeczne (na przykład dobre zrozumienie uczuć zagniewanej osoby jest warunkiem koniecznym do tego, by móc współpracować z nią w skuteczny sposób) oraz zważywszy na to, że obie te umiejętności są ze sobą ściśle powiązane (jak widzieliśmy, da się to dostrzec nawet w definicji inteligencji emocjonalnej), dostępne programy edukacji emocjonalnej mają w zwyczaju promować oba te wymiary edukacji społeczno-afektywnej w sposób niezróżnicowany. Stąd mówi się zazwyczaj o wychowaniu „społeczno-emocjonalnym”, a nie o samej „edukacji emocjonalnej” i takiej terminologii będziemy od tej pory używać także w tym tekście.

MOŻLIWOŚĆ NAUCZANIA INTELIGENCJI SPOŁECZNO-EMOCJONALNEJ

Formalne nauczanie inteligencji społeczno-emocjonalnej

Aż do pojawienia się badań nad inteligencją emocjonalną rozwój społeczno-emocjonalny był wynikiem nauczania realizowanego jedynie incydentalnie. Nauczanie to polegało zasadniczo na spontanicznych interakcjach z otoczeniem szkolnym, bezpośredniej ekspozycji na emocje rodziców, edukacji emocjonalnej realizowanej przez rodziców w sposób pośredni i bezpośredni, a w niektórych przypadkach także na korzystaniu z porad dotyczących emocji zaczerpniętych z mądrości ludowej, a wyrażonych w popularnych przysłowiach¹⁷. Chodziło w każdym razie o edukację nieformalną, która mogła mieć miejsce lub nie i która miała charakter niesystematyczny, z wszystkimi niedogodnościami właściwymi dla tego stanu rzeczy.

Ponieważ dziś lepiej rozumiemy funkcjonowanie inteligencji emocjonalnej i znamy jej podstawy neurologiczne, jesteśmy w stanie uczynić z edukacji emocjonalnej element formalnie określonego programu nauczania, a jest tym

¹⁷ Na przykład popularne porzekadło hiszpańskie „ojos que no ven, corazón que no siente” (co z oczu, to i z serca) wyraża tę psychologiczną prawdę, według której mamy skłonność by zapominać te osoby i sytuacje, które są fizycznie nieobecne. Porzekadło to ma swoje prawie literalne odpowiedniki w wielu językach europejskich: w angielskim – „out of sight, out of mind”; w niemieckim – „aus den Augen, aus dem Sinn”; we francuskim – „loin des yeux, loin du coeur”; czy we włoskim – „lontano dagli occhi, lontano dal cuore”. Także w księgach dydaktycznych Biblii można znaleźć dyskretnie wskazówki dotyczące emocji we fragmentach, w których opisuje się skutki niektórych stanów emocjonalnych lub doradza się skuteczne sposoby radzenia sobie w emocjonalnie trudnych sytuacjach. W *Księdze Przysłów* można wśród wielu rad przeczytać następujące słowa „Troska w sercu człowieka przygnębia je, a dobre słowo rozwesela” (Prz 12, 25 BT) oraz „Łagodna odpowiedź uśmierza zapalczywość, a przykre słowa wzniecają gniew” (Prz 15, 1 BT).

bardziej pożądaną, że dobrze ukształtowana inteligencja emocjonalna wzmacnia dobrostan psychiczny i sprzyja integracji społecznej, co potwierdza rosnąca liczba badań empirycznych. Na przykład w przypadku edukacji podstawowej i średniej dobry poziom inteligencji emocjonalnej jest na dłuższą metę pozytywnie skorelowany z pozytywnym stosunkiem do siebie, zaufaniem, wytrwałością, empatią i zaangażowaniem w życie szkolne, lepszymi relacjami z rówieśnikami i z dorosłymi, obniżoną liczbą zachowań ryzykownych (spożywanie alkoholu i narkotyków), obniżonym złym samopoczuciem oraz poprawą wyników w nauce i lepszą frekwencją (Weissberg et al., 2015, s. 3–19). W dłuższej perspektywie rozwinięta inteligencja emocjonalna zwiększa prawdopodobieństwo ukończenia z powodzeniem szkoły średniej oraz prawdopodobieństwo rozpoczęcia i ukończenia studiów wyższych, podnosi szanse na dobre relacje zarówno w obrębie rodziny jak i w środowisku pracy, obniża liczbę przestępstw, daje lepsze zdrowie psychiczne i przekłada się na większe zaangażowanie obywatelskie (Hawkins et al., 2008, s. 1133–1141).

Istnieją ponadto empiryczne dowody na skuteczność systematycznie prowadzonych programów edukacji zmierzających do poprawy inteligencji emocjonalnej uczniów oraz podniesienia ich umiejętności społecznych. Według metaanalizy przeprowadzonej w 2011 roku przez badaczy zaangażowanych w amerykański program CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), którzy przeanalizowali wyniki badań poświęconych skuteczności 213 programów SEL (*Social and Emotional Learning*) w szkołach wszystkich poziomów na terenie Stanów Zjednoczonych, od nauczania wczesnoszkolnego po nauczanie zawodowe, uczniowie biorący udział w programach edukacji społeczno-afektywnej uzyskiwali średnio 11 punktów więcej w testach inteligencji emocjonalnej niż uczniowie z grup kontrolnych (Durlak et al., 2011, s. 405–432).

Oznacza to, że inteligencji emocjonalnej da się nauczać¹⁸, o czym świadczy także wyższa inteligencja emocjonalna dzieci rodziców kompetentnych w zakresie prowadzenia edukacji emocjonalnej (Eisenberg, Fabes i Murphy, 1996, s. 2227–2247). Choć szkoła nie może w tym obszarze – jak i wielu innych – zastąpić rodziny, może jednak zaradzić pewnym deficytom.

Ogólna metodologia edukacji społeczno-emocjonalnej

Wychowanie emocjonalne w szkole może być realizowane za pomocą następujących metod nauczania (Vallés-Arandiga, 2003, s. 272–273):

1. Bezpośrednia ekspozycja na model emocjonalny i behawioralny nauczycieli, ze względu na mechanizmy nauczania przez dawanie przykładu, odgrywa

¹⁸ Sami twórcy pojęcia „inteligencja emocjonalna” Salovey i Mayer zaprojektowali swoje programy edukacji emocjonalnej (zob. Ciarrochi, Mayer, 2007).

fundamentalną rolę w nauczaniu pożądanych zachowań emocjonalnych poprzez naśladownictwo. Im młodszy uczeń, tym większa będzie skłonność do pełnego odtwarzania modelu przekazywanego przez nauczycieli.

2. Teoretyczne nauczanie inteligencji emocjonalnej dopasowane do poziomu rozwoju umysłowego dziecka. Można to osiągnąć na różne sposoby. W przypadku młodszych dzieci (6 i 7 lat) bardzo użyteczna okazuje się lektura krótkich opowiadań zaadaptowanych do potrzeb prowadzonej bezpośrednio edukacji emocjonalnej, w trakcie której nauczyciel dokonuje analizy tych opowiadań oraz wykonywanie ćwiczeń. Chodzi o opowiadania, których tematem są emocjonalne doświadczenia dzieci (obraz, płacz, gniew, zazdrość) i które wskazują, jakie reakcje są odpowiednią (lub nie) odpowiedzią na nie¹⁹.

W przypadku dzieci poniżej 7 roku życia można ponadto wykonywać różne ćwiczenia teoretyczno-praktyczne zwarte w kompletnych programach edukacji emocjonalnej, o których więcej powiemy w dalszej części artykułu.

3. Trenowanie, w miarę możliwości, treści przyswojonych w nauczaniu teoretycznym, poprzez regularne ćwiczenia w środowisku szkolnym. W przypadku niektórych umiejętności społecznych (na przykład komunikacji werbalnej, empatycznego słuchania, pokojowego rozwiązywania konfliktów) bardzo użyteczne mogą się okazać debaty przeprowadzane w klasie i „zebrania klasowe” prowadzone przez nauczyciela, w trakcie których omawiane będą zagadnienia dotyczące dobrego zachowania w klasie (Puig Rovira, 2009; Martín García i Rubio Serrano, 2010). W celu rozwijania zdolności do empatii bardzo użyteczna jest wspólna praca uczniów, zwłaszcza na poziomie szkoły podstawowej (na przykład sprzątanie szkoły w grupach lub całymi klasami jest bardzo użyteczne, a poza tym z reguły przypada dzieciom do gustu). Ogólnie rzecz biorąc, dla rozwoju szerokiego wachlarza kompetencji społeczno-emocjonalnych bardzo użyteczne jest nauczanie przez wyświadczenie przysług (*aprendizaje servicio*), a więc rodzaj uczenia się przez wspólną pracę, którego celem jest wykorzystanie nauczania szkolnego do poprawy jakości życia w bezpośrednim otoczeniu szkolnym (Elias et al., 1997).

Systematyczne programy edukacji społeczno-emocjonalnej

Programy edukacji emocjonalnej dla szkół pojawiły się w niedługim czasie od narodzin pojęcia „inteligencja emocjonalna”. W przypadku Stanów Zjednoczonych pierwsze wiadomości o tego rodzaju programie pochodzą z roku 1997²⁰.

¹⁹ W przypadku Hiszpanii warto polecić teksty opracowane przez Begonię Ibarrolę (2003, 2011).

²⁰ Można polecić stronę internetową www.characyer.org [data dostępu: 16.09.2023]. Korzystając z linku <https://charactercounts.org/overview/aspen.html> [data dostępu: 16.09.2023] można przeczytać „Deklarację w sprawie kształtowania charakteru z Aspen” (*The Aspen Declaration of Character Education*) ogłoszona w 1992 roku, czyli w momencie narodzin tego ruchu pedagogicznego.

Są to programy, które uwzględniają wszystkie lub większość aspektów edukacji emocjonalnej w sposób systematyczny i w precyzyjnie ustalonym porządku.

Najbardziej systematyczne i rozbudowane programy edukacji społeczno-emocjonalnej w Stanach Zjednoczonych należą do kategorii „kształtowanie charakteru” (*character education*), programu powstałego w 1992 roku i promowanego przez *Josephson Institute for Youth Ethics* i założoną w 1994 roku grupę CASEL²¹. Programy kształcenia charakteru, oparte na arystotelesowskiej koncepcji dobrego życia mają na celu kształtowanie tradycyjnie pojmowanego „charakteru”, który rozumie się jako praktykowanie pewnych wartości i cnót uznawanych w różnych kulturach, a konkretnie chodzi o szacunek, odpowiedzialność, uczciwość, sprawiedliwość, bezstronność, troskę (o słabszych), cnoty obywatelskie i zaangażowanie obywatelskie. Programy grupy badawczej CASEL, której siedzibą jest od 1997 roku Uniwersytet Illinois w Chicago, mają na celu edukację społeczno-ekonomiczną (*Social and Emotional Skills, SEL*), która obejmuje 5 następujących grup umiejętności:

1) Samoświadomość (*self-awareness*), w skład której wchodzi kompetencje takie jak rozumienie swoich emocji, wartości i celów, trafna ocena swoich mocnych i słabych stron, poczucie sprawczości i optymizm; 2) odpowiedzialność za własne życie (*self-management*), które obejmuje kompetencje takie jak odporność na stres, kontrolowanie popędów, znajdowanie motywacji i wytrwałość w dążeniu do celów w szkole i w pracy; 3) świadomość społeczna (*social-awareness*), która obejmuje umiejętność uwzględnienia cudzej perspektywy, a więc zdolność współodczuwania z inną osobą oraz rozumienia cudzych emocji i postępowania; 4) umiejętność tworzenia relacji (*relationship skills*), w skład której wchodzi nawiązywanie i podtrzymywanie zdrowych relacji społecznych, zdolności w obszarze komunikacji werbalnej, zdolność rozwiązywania konfliktów i szukania pomocy oraz 5) odpowiedzialne podejmowanie decyzji (*responsible decision making*), które obejmuje wiedzę i umiejętności niezbędne do dokonywania odpowiedzialnych i realistycznych wyborów w obszarze życia prywatnego i zawodowego, przy uwzględnieniu dobrostanu własnego i osób postronnych.

Wśród programów, które stworzono w Hiszpanii za szczególnie dobry i kompleksowy należy uznać program Antonio Vallesa Arandigi i Consol Vallés Tortosy (1999). Jest on opisany w pięciu tomach i zawiera proste ćwiczenia dla uczniów, poprzedzone krótkim wyjaśnieniem teoretycznym dopasowanym do poziomu rozwoju umysłowego uczniów, które można wykonać z użyciem papieru i ołówka i które obejmują różne kompetencje społeczno-emocjonalne. Najważniejsze cele programu dzielą się na cztery podstawowe grupy: 1) osiągnięcie samoświadomości emocjonalnej, co obejmuje uznanie i rozpo-

²¹ CASEL – Collaborative SEL (Social and Emotional Learning), czyli edukacja społeczna i emocjonalna oparta na współpracy.

znawanie przez dzieci emocji, rozumienie ich przyczyn oraz rozumienie różnicy między tym, co się czuje a tym, co się myśli i co się robi; 2) osiągnięcie odpowiedniej kontroli nad emocjami, co obejmuje wypracowanie tolerancji na niepowodzenia, polepszenie zarządzania emocjami negatywnymi (stres, niepokój, gniew, smutek), eliminacja emocji negatywnych lub destrukcyjnych (zazdrość, zawiść, żądza zemsty) oraz zmniejszenie liczby konfliktów w życiu szkolnym (wylimitowanie agresji werbalnej i fizycznej, wypracowanie asertywnego stylu w relacjach międzyludzkich w miejsce agresji, także biernej); 3) rozwijanie empatii i rozumienie cudzych emocji, co obejmuje wrażliwość na cudze uczucia, rozwijanie umiejętności aktywnego słuchania rozmówcy, którego światopogląd jest nam znany i którego stan emocjonalny szanujemy, okazywanie zainteresowania problemami przyjaciół, kolegów i osób w naszym otoczeniu oraz 4) ulepszanie relacji międzyludzkich, co obejmuje identyfikowanie sytuacji problemowych, konfliktów i ich przyczyn oraz umiejętność proponowania odpowiednich rozwiązań oraz poprawiania zdolności efektywnej komunikacji okazując takie sprawności społeczne jak uprzejmość i kompetencje emocjonalne (Vallés Arandiga i Vallés Tortosa, 1999, s. 6–7).

WNIOSKI

Chociaż wychowanie moralne nie sprowadza się do edukacji społeczno-emocjonalnej, a tradycyjne wychowanie do wartości i cnót poprzez wpajanie uczniom dobrych nawyków, zarówno w wymiarze teoretycznym jak i praktycznym odgrywa w nim zasadniczą rolę, wydaje się jednak jasne, że zarówno teoria jak i wiedza empiryczna dostarczają argumentów na rzecz wprowadzenia do programu nauczania zajęć z edukacji moralnej. Niektórzy autorzy poddawali krytyce nadmierne faworyzowanie emocji w nowych programach nauczania po wprowadzeniu edukacji społeczno-emocjonalnej. To faworyzowanie emocji miałyby sprawiać, że w kontekście wyznaczonym przez coraz bardziej narcystyczną kulturę dobrostanu edukacja staje się działaniem przede wszystkim „terapeutycznym”, a jej zadaniem miałyby się stać wyłącznie zapobieganie możliwym problemom emocjonalnym u uczniów, koncentracja na wspieraniu ich dobrostanu psychicznego przy jednoczesnym zapominaniu o tradycyjnych treściach nauczania i wymaganiach wpisanych w programy kształcenia, zwłaszcza w obszarze wychowania moralnego (Ecclestone, 2009, s. 75–99; Furedi, 2004). Tendencja do sprowadzania edukacji, w szczególności wychowania moralnego, do samej edukacji społeczno-emocjonalnej może mieć skutki odwrotne od zamierzonych, prowadząc do wychowania dzieci o słabej psychice, skoncentrowanych na swoim dobrostanie psychicznym i zdominowanych przez „pasywny narcyzm wynikający z kultury fetyszowania *ego*”

(Solé Blanch i Moyano Mangas 2017, s. 113)²². Z tego powodu edukacja społeczno-ekonomiczna powinna stanowić jedynie część wychowania moralnego i musi opierać się na solidnych podstawach aksjologicznych i normatywnych, ponieważ tylko dzięki ich uwzględnieniu może stać się naprawdę użytecznym narzędziem rozwoju psychicznego, a pośrednio sprzyjać upowszechnieniu się dobrych zachowań, także w wymiarze moralnym.

Thumaczyła Joanna Miksa

BIBLIOGRAFIA

- Aguado, R. (2005). *Manual práctico de terapia de interacción recíproca. Hipnosis clínica en psicoterapia*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Arystoteles (1996). *Etyka nikomachejska*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Baciero Ruiz, F. T. (2017). The role of Social and Emotional Learning in Moral Education. *Europa Forum Philosophie*, 66, s. 48–54.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i). A Test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J. i Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation and the Executive Function. The Self as Controlling Agent. W: Kruglanski, A. W., Higgins, E. T. (red.), *Social Psychology. Handbook of basic Principles*. New York–London: The Guilford Press, s. 516–539.
- Bernal Martínez de Soria, A. (2013). La relación educativa, identidad y emociones. W: Flamarique, L. i D'Oliveira-Martins, M., (red.), *Emociones y estilos de vida*. Madrid: Biblioteca Nueva, s. 75–99.
- Bergman, R. (2004). Identity as motivation: Toward a theory of the moral self. *Moral development, self, and identity*, 2, s. 21–46.
- Cabezas, M. (2009). The emotional basis of morality. Is autonomy still possible? *Universitas Philosophica*, 53, s. 195–217.
- Cabezas, M. (2011). Moral Judgments, Emotions, and some Expectations from Moral Motivation. *Public Reason*, 3 (1), s. 50–59.
- Carr, D. (2002). Feelings in moral conflict and the hazards of moral intelligence. *Ethical Theory and Moral Practice*, 5, s. 3–21.
- Ciarrochi, J. i Mayer, J. D. (red.) (2007). *Applying Emotional Intelligence. A Practical Guide*. Philadelphia: Psychology Press.
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Putnam Publishing.

²² W kontekście edukacji emocjonalnej zapomina się często, że emocje typowe dla dysforii (takie jak na przykład poczucie winy w stosunkach międzyludzkich z powodu niemoralnego działania podjętego z własnego wyboru, uczucie frustracji, ból emocjonalny) mogą także pełnić funkcję wychowawczą w moralnym wymiarze życia i są niezbędne dla rozwoju osobistego (zob. Carr, 2002, s. 3–21).

- De la Caba, M. Á. (1999). Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela. W: Sánchez, F. L., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. F. i Ortiz, M. J., (red.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide, s. 361–382.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. B. i Schelling, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child development*, 82, s. 405–432.
- Ecclestone, K. (2009). *The dangerous rise of therapeutic education*. London: Routledge.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. i Murphy, B. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child development*, 67, s. 2227–2247.
- Eisenberg, N., Valiente, C. i Champion, C. (2004). Empathy-related responding: moral, social, and socialization correlates. W: Miller, A. G. (red.), *The Social Psychology of Good and Evil*. New York: Guilford, s. 386–415.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T. i Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for Educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Extremera Pacheco, N. i Fernández Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*, Madrid: Grupo 5.
- Furedi, F. (2004). *Therapy culture. Cultivating vulnerability in an uncertain age*. London–New York: Routledge.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2011). *The brain and emotional intelligence. New insights*. Florence: More than Sound.
- Gracián y Morales, B. (1993). *Obras completas de Baltasar Gracián. Vol. II: El héroe; El político; El discreto; Oráculo manual y arte de prudencia; Agudeza y arte de ingenio; El comulgatorio; Escritos menores*. Madryt: Biblioteca Castro Turner.
- Haidt, J. (2001). The Emotional Dog and Its Rational Tie. *Psychological Review*, 108 (4), s. 814–834.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G. i Abott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 162 (12), s. 1133–1141.
- Ibarrola, B. (2011). *Cuentos para sentir. Educar las emociones*. Madrid: SM.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development*. T. 2. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. i Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Education Review*, 42 (4), s. 449–496.
- Kristjánsson, K. (2010). Emotion Education without ontological commitment?, *Studies in Philosophy and Education*, 29, s. 259–274. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9165-z>
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional Brain: The mysterious understanding of emotional life*. New York: Simon and Schuster.
- Leuner, B. (1966). Emotionale Intelligenz und Emanzipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, s. 196–203.
- Mayer, J. D. i Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, s. 185–211.
- Mayer, J. D. i Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? W: Salovey, P. i Sluyter D. (red.), *Emotional Development and Emotional Intelligence. Implications for Educators*. New York: Basic Books.

- Paulhus, D. i Williams, K. M. (2022). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36 (6), s. 556–563.
- Petrides, K. V. i Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17 (1), s. 39–57.
- Prinz, J. J. (2010). The moral emotions. W: Goldie, P. (red.), *The Oxford Handbook of Philosophy of emotion*. Oxford: Oxford University Press, s. 510–538.
- Puig Rovira, J. M., Garcia, X. M., Tejeira, S. E. i Novella Cámara, A. M. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela: propuestas de actividades*. Barcelona: Graó.
- Raths, L., Harmin, M. i Simon, S. B. (1966). *Values and teaching. Working with values in the classroom*. Ohio: C. E. Merrill Books.
- Roew, R. i Kriesel, P. (2017). *Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Seligman, M. i Peterson, C. (2004). *Character, strenghts and virtues*. Washington: American Psychological Association.
- Simon, S. B., Howe, L. W. i Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification*. New York: Hart Pub. Co.
- Solé Blanch, J. i Moyano Mangas, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15 (23), s. 101–120.
- Tangney, J. P., Stuewig, J. i Mashek, D. (2007). Moral Emotions and Moral Behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, s. 345–372.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, s. 227–235.
- Torrente, C., Alimchandani, A. i Aber, J. L. (2015). International Perspectives on SEL. W: Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. i Gullotta, T. P. (red.), *Handbook of social and emotional Learning. Research and Practice*. New York–London: The Guilford Press, s. 566–587.
- Vallés Arándiga, A. i Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la Inteligencia emocional*. Madrid: Eos, 5 tomów.
- Vallés Arándiga, A. i Vallés Tortosa, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro, s. 27–45.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. i Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning. Past, Present and Future. W: Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. i Gullotta, T. P. (red.), *Handbook of social and emotional Learning. Research and Practice*. New York–London: The Guilford Press, s. 3–19.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. i Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist*, 37 (4), s. 215–231.

Akty prawne

Ley Orgánica de Educación (LOE) [Ustawa organiczna o edukacji z 3.05.2006 r.].

Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) [Ustawa organiczna o poprawie jakości edukacji z 9.12.2013 r.].

Źródła internetowe

Council of Europe (2010a). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Online: <http://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education> [dostęp: 16.09.2023].

- Council of Europe (2010b). *What is EDC/HRE*. Online: <https://www.coe.int/en/web/edc/what-is-edc/hre> [dostęp: 16.09.2023].
- Departament ds. Edukacji Rady Europy (2010). *Karta Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy*. Online: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804884ce> [dostęp: 18.09.2023].
- Education Commission of the States (1994). *National Center for Learning and Civic Engagement (NCLC)*. Online: <https://www.ecs.org/initiatives/national-center-for-learning-civic-engagement/> [dostęp: 16.09.2023].
- Character Counts! (1996). *The Aspen Declaration of Character Education* z 1992 roku. Online: <https://charactercounts.org/overview/aspen.html> [dostęp: 16.09.2023].

WHAT ROLE SHOULD EMOTIONAL EDUCATION PLAY IN MORAL EDUCATION?

Abstract

The article provides arguments for including social-emotional education in moral education. The first part of the article presents an analysis of the concept of “emotional intelligence”, considering the history of its creation and the methodological difficulties with which this concept is burdened. In the second part of the article, the expectations that can be placed on emotional education classes are formulated. The starting point is empirical research that examined the effectiveness of past attempts to provide emotional education to adolescents and adults. The last part of the article discusses the assumptions of the pedagogical movement that emerged in the 1990s, which calls for conducting classes in the field of so-called “character education”. Furthermore, experiences from social-emotional learning (SEL) classes developed by the University of Illinois are discussed. The text also briefly takes into account Spain’s first experiences in the field of emotional education.

Keywords:

moral education, social-emotional education, character education, emotional intelligence