

# O uczuciach i emocjach na poważnie (nie tylko dla nauczycieli etyki)

Ewa Nowak

## Taking feelings and emotions seriously

**Abstract:** In this chapter I focus on the relevance of moral emotions in our „perception of something as moral issue” as well as „in the application of moral norms, but also in their grounding...”<sup>1</sup>. Referring to the statements of philosophy (from Aristotle to Habermas) and developmental psychology (from Piaget to Ekman) I highlight that affectivity needs to be already promoted in the early education. There is a lack of the professional emotional education in the Polish schooling system. Finally I propose a simple training for both teachers and students, in order to strength their skills of understanding facial emotional expressions of others. Mutual respect, trust, and better communicational relationships in the classroom will follow, and, last but not least, the learning processes in pupils will be facilitated too.

**Keywords:** Affectivity & ethics, emotional skills, moral sensorium, emotional education, respect for emotions, emotional self-control

## Uczucia i edukacja

Uczucia (od zainteresowania i motywacji aż po poczucie słuszności, sprawiedliwości, zaufania, szacunku itd.) stymulują

---

<sup>1</sup> Jürgen Habermas, *Autonomy and solidarity. Interviews with Jürgen Habermas*, P. Dews (ed. and introd.), Verso, London–New York 1985, s. 269–270.

rozwój umysłowy i społeczny człowieka w tak wysokim stopniu, że ani etyka, ani edukacja nie mogą przejść obojętnie obok jednoznacznych ustaleń, jakie rozmaite dyscypliny badawcze poczyniły w tej materii w ostatnim półwieczu<sup>2</sup>.

Już Arystoteles uznał panowanie nad emocjami za jeden z ważnych celów edukacji: „człowiek bowiem opanowany trwa bardziej przy swoich [rozumnych – uzup. E.N.] postanowieniach, człowiek zaś nieopanowany – mniej”<sup>3</sup>.

Takie dyscypliny filozofii, jak fenomenologia i hermeneutyka, mogą zaoferować nauczycielom proste i użyteczne ćwiczenia, które pozwalają rozwijać ich własną wrażliwość – a także „opanowanie” – po to, by umieli lepiej rozpoznawać, rozumieć, szanować i stymulować uczucia u swoich podopiecznych. Ta podstawowa dla wszelkich relacji międzyludzkich umiejętność ułatwia i przyspiesza wzajemne porozumiewanie się i współdziałanie, czyli inaczej: społecznienie człowieka. Wiemy z własnego doświadczenia, że kontakt wzrokowy, okazywane wzajemnie zaufanie i szacunek ułatwiają rozmowę nawet na trudny, stresujący temat. Natomiast rozmowy pozbawione wyczucia i taktu, naładowane za to niekontrolowanymi negatywnymi emocjami są nie tylko uciążliwe i przykre, lecz także jałowe i niszczące dla uczestników i ich wzajemnych kontaktów. Wiele osób omija wzrokiem twarze innych w sytuacjach życiowo ważnych (wizyta u lekarza, rozmowa z przełożonym, ważna decyzja podejmowana z kimś bliskim itd.). Skutkiem tego są wzajemne obawy, konflikty, wykluczenie, manipulacja, nacisk i agresja, i przede wszystkim narastająca liczba nierozwiązanych problemów. Nierozumiane i niekontrolowane emocje udzielają się wszystkim dookoła szybciej, niż rejestruje to ludzka świadomość: można jednak ćwiczyć i rozwijać rozpoznawanie przynajmniej podstawowych uczuć (inaczej: fenomenologię uczuć), a także rozumienie ich barwy, natężenie i znaczenia (inaczej: hermeneutykę uczuć) *u siebie, innych osób i w ogóle istot żywych*. Immanuel Kant mawiał, że uczucia pozbawione refleksji są ślepe,

---

<sup>2</sup> Zob. Ewa Nowak, *Ethics in progress*, Seria e-Coopera, WN IF UAM, Poznań 2010, e-book. <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/handle/10593/592>.

<sup>3</sup> Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, 1152a, przeł. D. Gromska, BKF, PWN, Warszawa 1956,

a refleksje pozbawione uczuć są puste<sup>4</sup>. Z kolei Baruch Spinoza, Johann G. Herder, Friedrich Nietzsche, William James, a przede wszystkim Edmund Husserl, twórca współczesnej fenomenologii – przywrócili szacunek cielesnemu (fizjologicznemu) odczuwaniu emocji. Fizyczne zmiany, jakich doznaje nasze ciało (od gęsiej skórki po odczucie „ciężaru” leżącego na sercu, ulgi, odprężenia itd.), są wyrazem emocjonalnej dynamiki, którą mogą napędzać nie tylko zewnętrzne bodźce. Każda czynność, zamiar, zamysł, każde wspomnienie, marzenie, każda wartość, ideał, zasada, każde spotkanie z innym człowiekiem lub tylko wyobrażenie zetknięcia z kimś, każda zmiana w naszym organizmie, każde zaskoczenie, odkrycie, informacja, pytanie, każda zasłyszana lub tylko stworzona przez fantazję treść, sekwencja dźwięków – wszystko wzbudza jakieś indywidualne odczucia, doznania i emocje, o różnej barwie i natężeniu. O świecie, powiada Antonio Damasio, „myślimy opuszkami palców”, a odczuwamy go umysłem. Lekceważąc uczucia, nie rozumiejąc ich i nie szanując, lekceważymy i ignorujemy człowieka w jego pełnym, duchowo-cielesnym wymiarze.

Umiejętność rozpoznawania, rozumienia, poszanowania uczuć (a także kontroli ich negatywnej ekspresji we wzajemnych zachowaniach) to jedna z kluczowych zdolności interpersonalnych, czyli podstawa ludzkiej moralności w jej pełnym, refleksyjnym, społeczno-dyskursywnym wymiarze. Rozwój moralności trudno sobie wyobrazić bez udziału procesów emocjonalnych. Ponieważ umiejętność rozumienia uczuć pozwala patrzeć i rozważać świat z perspektywy innych osób (George H. Mead, Robert L. Selman<sup>5</sup>), należy o nią zadbać także w edukacji. Kształcimy nie tylko dla postępu naukowego, dla wiedzy i techniki. Kształcimy także, a nawet przede wszystkim po to, by włączać ludzi do życia społecznego, towarzyskiego, rodzinnego, do życia o jak najlepszej *ludzkiej i międzyludzkiej* jakości.

Trzeba przy tym wiedzieć, że zdolność rozumienia uczuć własnych i cudzych, zdolność trafnej oceny ich nasilenia

---

<sup>4</sup> Por. Matthew Ratcliffe, *Feelings of being. Phenomenology, psychiatry, and the sense of reality*, Oxford University Press, New York 2008, s. 232.

<sup>5</sup> Zob. Robert L. Selman, *The growth of interpersonal understanding*, Academic Press, San Francisco 1980, s. 245–263.

i wpływu na zachowania własne i cudze, na atmosferę i relacje z innymi mogą się rozwijać tylko w żywych, prawdziwych, dobrych jakościowo kontaktach wzajemnych. „Dzieci uczą się, »jak odczuwać«, »jak mocno czuć« i »co w ogóle czuć« podczas emocjonalnego dialogu, który pozwala wzajemnie synchronizować uczucia, odczuwać coś razem. Bierze on początek w relacji między matką i dzieckiem już w pierwszych miesiącach życia. [...] Międzyludzka komunikacja wizualna jest tu absolutnie kluczowa. [...] Także wszelkie odkrywanie świata fizycznego zapośredniczone jest społecznie. [...] Dziecka nie interesują fizyczne właściwości otoczenia. Jest ono zainteresowane subiektywnym znaczeniem tych właściwości, danym mu afektywnie. [...] Motywację poznawczą silnie stymuluje właśnie wizualno-emocjonalna wymiana między dwiema osobami”<sup>6</sup>. Zaniedbania w sferze edukacji emocjonalnej wydają się dzisiaj tak powszechne, że wielu młodych ludzi nie odczuwa zainteresowania poznawczego ani wewnętrznej motywacji. Jak powiedział kiedyś Jan Amos Komeński, nauczyciele coraz więcej uczą, a dzieci coraz mniej wiedzą i są coraz mniej ciekawe. Obumieranie ciekawości nie jest jednak przyczyną, lecz skutkiem zaniedbań. Z jakością wzajemnych, stymulujących kontaktów bywa różnie: nikt nie wybiera sobie środowiska, w którym spędza dzieciństwo, nikt też sam nie odpowiada za jego wychowawczą jakość. Inaczej w środowisku szkolnym, gdzie nauczyciele mogliby umiejętnie tworzyć stymulującą atmosferę, gdyby mieli za sobą odpowiednie szkolenie. Mogliby nawet określić za pomocą formularza obserwacyjnego, jaki rodzaj motywacji przeważa wśród uczniów i co warto zrobić na rzecz motywacji wewnętrznej (w porównaniu z którą motywacja zewnętrzna, oparta na sankcjach, znacznie obniża efekt nauczania)<sup>7</sup>.

Jeśli więc nieufność, lęk i brak kontaktu wzrokowego (wskaźnik zaufania!) między uczniami i nauczycielem są na porządku dziennym albo jeśli (dla odmiany) uczniowie wznoszą wokół siebie emocjonalne barykady, okazując innym lekceważenie, dominację i wrogość, to są to bardzo wyraźne sygnały, że najwyższy czas zadbać o jakość emocjonalnej

---

<sup>6</sup> Por. Allan N. Schore, *Affect regulation and the origin of the self*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1994, s. 108–109.

<sup>7</sup> Zob. E. Nowak, *Ethics in progres*, dz. cyt., hasło *Motywacja*.

atmosfery w grupie. Podniesie to komfort pracy z podopiecznymi, będzie jednak wymagać od nauczyciela, by rozpoczął *naprawę sytuacji od siebie*. Zamiast studiować abstrakcyjne teorie, powinien raczej obserwować, jak jego zachowania werbalne i pozawerbalne (gesty, mimika, wzrok, intonacja, milczenie) oddziałują na inne osoby, jakie budzą u nich odczucia. Powinien zwrócić uwagę na to, jak dobrze umie rozpoznawać choćby elementarne uczucia widoczne w codziennych, spontanicznych zachowaniach swoich podopiecznych, w ich wypowiedziach (ale także milczeniu), wyrazie twarzy, gestach i języku ciała (chodzi tu o zachowania spontaniczne, a nie o deklaratywne i na pokaz przyjmowane „postawy”). Lepsze rozumienie uczuć i umiejętność tworzenia atmosfery zrozumienia, zaufania, wzajemnego poszanowania i poważnego traktowania nie tylko wydatnie podnoszą komfort pracy nauczyciela z grupą, lecz także przyspieszają i ułatwiają uczenie, wpływając silnie na końcowe wyniki nauczania. Rozwój kognicji emocjonalnej jest zatem kluczowy zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia, ponieważ uczenie jest procesem międzyludzkim, interaktywnym: dobry kontakt obu stron to silny stymulator procesów poznawczych<sup>8</sup>.

### Rozwój emocjonalny jako warunek rozwoju inteligencji i kognicji moralnej: Jean Piaget

W pracy pt. *Intelligence and Affectivity*<sup>9</sup> Piaget wyraźnie mówi o „prymacie afektywności” (*affective primacy*) w umysłowym procesie uczenia się. Afektywność obejmuje też uczucia moralne, takie jak „poczucie szacunku” (*feeling of respect*), „poczucie sprawiedliwości” (*feeling of justice*), traktowane przez Piageta jako wrodzone człowiekowi (co potwierdziły w ostatnich latach eksperymenty neuropsychologiczne), oraz „uczucia międzysobowe” (*interpersonal feelings*). Uczucia moralne są kluczowe, ponieważ aktywują rozwój kognitywnych (trwałych, kompetencyjnych) struktur działania moralnego<sup>10</sup>. Z drugiej strony, Piaget widzi w afektach „interes”, „motor” (*interests, energetics*) i motywację ludzkich

<sup>8</sup> E. Nowak, *Ethics in progress*, dz. cyt., hasło *Emocje a edukacja*.

<sup>9</sup> Jean Piaget, *Intelligence and Affectivity*, T.A. Brown, C.E. Kagi (transl., ed.), Annual Reviews, Inc., Palo Alto 1981, s. 8.

<sup>10</sup> Tamże, s. 15.

wyborów i decyzji (zwłaszcza moralnych). Decyzje zapadają nie tylko dlatego, że „teoretycznie” wiemy, co jest słuszne. Kluczem do nich jest dostatecznie silne, wręcz fizycznie odczuwane przekonanie o większej słuszności czegoś w porównaniu z czymś innym – przekonanie, dla którego człowiek znajduje silne w *jego* ocenie racje i argumenty. Siła aprobaty lub dezaprobaty to wyraz jego wewnętrznego przywiązania do racji, argumentów, wartości i norm. Równolegle, społeczny styl życia zakłada, że „zdolność akceptacji norm – jako zdolność źródłowo ludzka – zależy od języka”<sup>11</sup>, ponieważ współczesne społeczeństwo za miarę swojego racjonalizmu uznaje język, refleksję i dyskurs. Jego trwanie opiera się właśnie na tym, żeby komunikować, dawać do zrozumienia i rozumieć się nawzajem. „Sygnały dawane przez nasze uczucia i strategie myślenia nie są jeszcze same w sobie racjonalne. Za racjonalne możemy je uznać dopiero wówczas, gdy są zgodne z konwencjami, z normami społecznymi [...] Ich źródłem jest kultura”<sup>12</sup>.

Uczucia społeczne przyspieszają rozwój struktur poznawczych, w tym inteligencji i intelektu, które – nie wiedzieć czemu – cenimy najwyżej, nawet jeśli efektem jednostronnie intelektualnej edukacji miałyby być osoby o niskich kompetencjach społecznych. Umiarkowana aktywacja emocjonalna silnie stymuluje procesy intelektualne, zwłaszcza rozumienie i ocenę faktów i zasad moralnych, etycznych, prawnych itd. „Normy są nie tylko po to, żeby je stosować i wierzyć w nie. Są one też po to, żeby wzbudzać uczucia”<sup>13</sup>. Uczucie wzbudzane i powiązane z treściami moralnie walentnymi (wypowiedź, zachowanie, zdarzenie moralne, problem lub konflikt społeczny) jest przedwerbalnym „osądem”<sup>14</sup>. Uczucia moralne są na tyle ważne i „poruszające”, że uruchamiają

---

<sup>11</sup> Allan Gibbard, *Wise choices, apt feelings. A theory of normative judgment*, Clarendon Press, Oxford 1990, s. 61.

<sup>12</sup> Isabell Stamm, *Zwischen Neurobiologie und Sozialethik*, BIS-Verlag der Universität Oldenbourg, Oldenbourg 2007, s. 133–134.

<sup>13</sup> Tamże, s. 128.

<sup>14</sup> Solomon i Zajonc o roli emocji moralnych w procesach umysłowych, A. Gibbard, *Wise choices...*, dz. cyt., s. 131. Por. A. Zajonc, *Cognitive-affective connections in teaching and learning: the relationship between love and knowledge*, „Journal of Cognitive Affective Learning” 2006, no. 3(1), Fall, s. 1–9, <https://www.jcal.emory.edu/viewarticle.php?id=82&layout=html>.

refleksję i pozwalają człowiekowi uświadomić sobie, dlaczego tak właśnie ocenia odnośne zdarzenie. Pozwalają mu wreszcie uświadomić sobie, wyrazić i zebrać racje i argumenty, jakie kryją się za tym osądem – a kryją się one w nim samym lub w jego rozmówcach, którzy – aktywowani do podobnej refleksji – wypowiadają, słuchają i wymieniają owe różnorodne racje i uczą się w ten sposób rozumienia sądów przedwerbalnych na poziomie dyskursu moralnego.

Z kolei refleksja i rozumienie stymulują zwrotnie uczucia moralne, które w wieku dziecięcym także wymagają rozwoju. Czyż nie zależy nam na wzmacnianiu szacunku wzajemnego, na pogłębianiu osobistego przywiązania i zaufania do ludzi, na przestrzeganiu reguł społecznych w codziennym życiu?

Między procesami uczuciowymi i refleksyjnymi zachodzi więc sprzężenie zwrotne: dopóki nie zdajemy sobie z tego sprawy, dopóty „nie wiemy, co czynimy”, ucząc innych i ucząc się czegokolwiek samemu. W pracy pt. *Intelligence and affectivity* Piaget powiada:

„dziś już nikt nie zaprzeczy temu, że zachodzi trwałe wzajemne oddziaływanie między afektywnością a inteligencją. Mówiąc, że są to dwie nierozłączne rzeczy (*indissociable things*), mamy na uwadze dwie różne sprawy. Po pierwsze, afektywność może przyspieszać lub spowalniać działanie intelektu (*affectivity speeds up or slows down intellectual functioning*). [...] Owa przyspieszająca lub spowalniająca rola jest poza wszelką dyskusją. Uczniowie żywo czymś zainteresowani uczą się o wiele łatwiej i czerpią z uczenia więcej radości, [...] Po drugie, nierozłączność inteligencji i afektywności może także oznaczać, że afektywność zmienia struktury intelektualne. A to z kolei jest źródłem nowego poznania i nowego rodzaju operacji umysłowych (*source of new knowledge or new cognitive operations*)”<sup>15</sup>.

### Rozwój emocjonalny jako warunek rozwoju społecznego: Axel Honneth

Z kolei współczesny frankfurcki filozof Axel Honneth podkreśla, że dzięki językowi ciała, mimice i gestykulacji,

<sup>15</sup> J. Piaget, *Intelligence and Affectivity*, dz. cyt., s. 1.

postępującemu zaufaniu i empatii już w okresie niemowlęcym rozwija się „widzialność społeczna”<sup>16</sup>: dziecko zauważa, uznaje i docenia znaczenie innych osób w swoim otoczeniu. Za sprawą „widzialności” rozwijają się dalej zaangażowanie i „uczestniczenie”<sup>17</sup>. Zatem już w trakcie owej przeddyskursywnej, emocjonalnej socjalizacji inne osoby nabierają w dziecięcych oczach „znaczenia”<sup>18</sup> i same stają się znaczącymi bliźniami dla innych. Chodzi o „wzajemną, obopólną regulację na poziomie afektywnej uwagi poświęcanej innym. [...] Regulacja ta odbywa się w większości w języku gestów”<sup>19</sup>. Honneth przyjmuje, że ta elementarna forma wzajemnego ludzkiego „postrzegania w kategoriach znaczenia i wartości ma ogromne znaczenie także dla interakcji między ludźmi dorosłymi”<sup>20</sup>. To, że inni nabierają dla dziecka „znaczenia”, jest efektem procesu rozwojowego, który toczy się najpierw na poziomie afektywnym (emocjonalnym). Bez uwagi poświęcanej innym – i doświadczenia uwagi z ich strony – wszelka komunikacja i porozumienie przychodzą z trudem, a nawet w ogóle nie są możliwe. Idzie więc o to, aby już „w dzieciństwie człowiek rozwijał pierwsze załączki samooceny i szacunku dla siebie samego poprzez przeżywanie siebie w roli partnera interakcji podczas wspólnych zabaw”<sup>21</sup>.

### Nie ma refleksji bez emocji: Lew Wygotski

O tym, że procesy emocjonalne i refleksyjne są od siebie ściśle zależne, pisał już Lew Wygotski, którego hipotezy wyprzedziły o kilkadziesiąt lat odkrycia współczesnych nauk o ludzkim umyśle:

„Jak wiadomo, izolacja intelektualnej strony naszej świadomości od jej strony wolicjonalno-afektywnej jest jednym z najpoważniejszych błędów, jakie popełniała tradycyjna

<sup>16</sup> Axel Honneth, *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Inter-subjektivität*, Suhrkamp, Frankfurt/M., s. 14–16.

<sup>17</sup> Tamże, s. 16.

<sup>18</sup> Tamże, s. 15.

<sup>19</sup> Tamże, s. 17.

<sup>20</sup> Tamże, s. 26.

<sup>21</sup> A. Honneth, *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 2010, s. 266 i n.



psychologia. Wedle tej błędnej teorii myślenie uznawano za autonomiczny, samonapędzający się mechanizm refleksji. Izolowano je od wszystkiego, co żywe, od impulsów życiowych, zainteresowań i skłonności myślącego człowieka. Ale gdyby tak było, to owa »czysta« refleksja nie byłaby w stanie niczego zmienić w ludzkim zachowaniu, byłaby całkowicie bezużyteczna. Albo byłaby ona jakąś tajemniczą, niezależną siłą, wpływającą na zachowanie w zupełnie niepojęty sposób. Izolować refleksję od afektu znaczyłoby: na zawsze wykluczyć wyjaśnienie podłoża, które rodzi myślenie [...] tymczasem chodzi właśnie o to, by odkryć napęd myślenia, odsłonić potrzeby i interesy, impulsy i tendencje nadające kierunek ludzkiej refleksji. Izolacja refleksji od afektu nie dałaby nam też wyjaśnienia, jak myślenie wpływa na afektywną, wolicjonalną stronę życia psychicznego. [...] Jedność procesów afektywnych i intelektualnych ma znaczenie dla powstawania znaczeń... dana refleksja o czymś mówi, czyli daje świadectwo afektywnemu stosunkowi człowieka do tego czegoś, do jakiejś rzeczywistości, która go interesuje [w sposób mniej lub bardziej pozytywny, mniej lub bardziej negatywny – dop. E.N.]. Jedność ta umożliwia nam wreszcie zrozumienie tego, że refleksja zawiaduje bezpośrednio potrzebami i impulsami ludzkimi i że dynamika refleksji wpływa na dynamikę zachowania...”<sup>22</sup>.

### Co łączy poczucie słuszności, wartości i szacunku?

„Weźmy – mówi Jean Piaget – sens słowa *zainteresowanie*. Łacińskie *inter-esse* oznacza: być pomiędzy, oscylować pomiędzy. [...] Budować relacje pomiędzy podmiotem a przedmiotem przez to, że obiekt zainteresowania włączony zostaje do obszaru podmiotowej aktywności, że następuje asymilacja, przyswojenie w sensie mentalnym, duchowym... Rodzące się zainteresowanie mobilizuje rezerwy energii, i już samo to wystarcza, by praca wciągnęła człowieka i wydała mu się nawet łatwiejsza, a zmęczenie zostało przewyciężone. Dlatego

<sup>22</sup> Lew Wygotski, *Denken und Sprechen*, Conditio Humana, Fischer, Stuttgart 1972, s. 15 (w przekładzie autorki artykułu). Wyd. polskie: *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989.

niektórzy uczniowie osiągają nieporównanie lepsze wyniki, kiedy wychodzimy naprzeciw ich zainteresowaniom, kiedy przekazujemy im te wiadomości, których łakną i potrzebują. Z drugiej strony, zainteresowanie niesie ze sobą cały system wartości, potocznie zwanych »interesami«. Wyodrębniają się one w trakcie rozwoju duchowego, kiedy to człowiek stawia sobie coraz bardziej złożone cele do osiągnięcia. [...] Z interesami i wartościami, które stawiamy sobie za cel, ściśle związane jest także poczucie własnej wartości: słynny kompleks niższości lub wyższości. Swoją aktywność rejestrujemy bez ustanku na wewnętrznej skali wartości. Sukcesy podnoszą, niepowodzenia z kolei – obniżają poczucie własnej wartości (w stosunku do własnych oczekiwań). Stąd właśnie indywiduum czerpie samoocenę. [...] Zbudowany na tych różnorodnych wartościach system wpływa przede wszystkim na międzyludzkie relacje uczuciowe [...] na uczucia pomiędzy jedną a drugą osobą. [...] Do uczuć, które rodzą się w relacjach interpersonalnych [...] należy przede wszystkim uczucie szacunku – uczucie ze wszech miar wyjątkowe. [...] Powstałe w ten sposób wartości są wartościami normatywnymi w tym sensie, że nie nazywa się ich już po prostu sympatią, antypatią itd., lecz stają się one regułami i zasadami, których wymaga szacunek<sup>23</sup>. Innymi słowy, walentne moralnie uczucia akceptacji bądź nieakceptacji czegoś, co je wyzwoliło, są dalej przekładane na (werbalne, racjonalne) zasady, reguły, osądy itd. W ten sposób umysł rekonstruuje i uzasadnia nasze pierwotnie intuicyjne osądy i oceny. „Nasze postrzeżenia są zabarwione emocjonalnie. Otoczenie nabiera w naszym odczuciu zawsze jakiejś wartości, znaczenia. W ten sposób emocje biorą udział także w naszym myśleniu i podejmowaniu decyzji. [...] Zdolność rozumnego działania, nauczanie się reguł i norm właściwego zachowania uzależnione są w poważnym stopniu od zdolności odczuwania<sup>24</sup>. Rzeczy, osoby, zajęcia, cele i motywacje zaprzątające człowieka nie są mu obojętne: któż bowiem myśli o sprawach obojętnych, poświęca uwagę obojętnym mu osobom, nosi się z zamiarami, które

---

<sup>23</sup> J. Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Gouthier, Paris 1969, s. 222–224.

<sup>24</sup> I. Stamm, *Zwischen Neurobiologie und Sozialethik*, dz. cyt., s. 109.

nic dla niego nie znaczą? Ludzki umysł za pośrednictwem poczucia zainteresowania, szacunku, a także „uczucie interpersonalnych” (Jean Piaget) wyławia ze świata to, co istotne. Czyni to często bezwiednie, zanim świadomość zda sobie z tego sprawę, zanim rozum wytłumaczy, uzasadni lub skoryguje wybory. Rozwój umysłowych struktur afektywnych (na które składają się wartości i ideały, do których jesteśmy wewnętrznie przywiązani) trwa przez całe życie. Najszybciej jednak zachodzi w wieku szkolnym, jeśli stymulacja dydaktyczna i rówieśnicza są dobrej jakości. Celem edukacji moralnej czy też szeroko pojętej edukacji społecznej jest dokładnie taki rozwój (John Dewey), a zwłaszcza dojrzałość umożliwiająca jak najpełniejsze włączenie człowieka w życie społeczne (Jean Piaget, Lawrence Kohlberg).

### Uczucia moralne w oczach racjonalisty: Jürgen Habermas

Uświadomienie sobie i przełożenie ocen i osądów z języka afektywnego na język racjonalny (werbalny, normatywny) jest celem dyskursywnej edukacji moralnej i społecznej rozwijanej od czasów Sokratesa po Johna Deweya, Lawrence’a Kohlberga, Jürgena Habermasa i Georga Lindę. Oddajmy głos Habermasowi, który – wbrew temu, co głoszą niektórzy ortodoksyjni racjoniści – oddaje sprawiedliwość uczuciom moralnym.

„Po pierwsze, uczucia moralne odgrywają *konstytutywną* rolę dla zjawisk moralnych. Nie potrafilibyśmy dostrzec, że pewne kolizje między ludzkimi działaniami są kolizjami o znaczeniu moralnym, gdybyśmy nie *czuli*, że zagrażają one integralności ludzkiej osoby. Uczucia stanowią podstawę dla naszego *postrzegania* czegoś jako treści moralnej (*feelings provide the basis for our perception of something as a moral issue*). Jeśli ktoś cierpi na uczuciową ślepotę, to cierpi także na ślepotę moralną. Brak mu bowiem wrażliwości (*sensorium*), która wiąże się ściśle ze zdolnością odczuwania sympatii i empatii. Po drugie, i to przede wszystkim, uczucia moralne [...] dają nam orientację, *gdy oceniamy coś moralnie i podejmujemy decyzje jako indywidua*. Uczucia nadają uchwytne podstawy naszym zrazu intuicyjnym osądom i ocenom: [...] poczucie bólu i krzywdy określa nasz stosunek do osoby, która nas uraziła; poczucie

niegodziwości i gniewu mamy wobec kogoś, kto uraził kogoś innego. Uczucia moralne to reakcje na zaburzone uznanie wzajemne, na zaburzone relacje międzyludzkie, w których uczestniczymy z perspektywy pierwszo-, drugo- lub trzecioosobowej. Z tego właśnie powodu uczucia moralne korespondują z systemem zaimków osobowych. Po trzecie, uczucia moralne odgrywają rolę nie tylko w stosowaniu norm moralnych, lecz także w ich tworzeniu. Empatia [...] jest najpierwszym emocjonalnym warunkiem wejścia w położenie i rolę drugiego człowieka i przyjęcia perspektywy innych ludzi. Traktowanie czegoś z perspektywy moralnej zakłada, że nie wywyższamy naszego własnego rozumienia świata do rangi uniwersalnego kryterium dla danego sposobu działania. Pozwalamy, aby uniwersalność danego sposobu działania wystawiona została na próbę przez wszystkie inne osoby. Ta umysłowa zdolność nie byłaby w ogóle możliwa bez ogólnej sympatii, [...] bez otwarcia oczu na »różnice« – innymi słowy, na indywidualne i autonomiczne znaczenie innych osób, których odmienności stale doświadczamy.

Mimo funkcji poznawczej uczucia moralne nie mają oczywiście monopolu na prawdę. [...] Na pewno uwrażliwiają nas na zjawiska moralne; mają swój udział w powstawaniu i stosowaniu norm. Jednak uczucia jako takie nie mogą być *ostatecznym* autorytetem w osądzie zjawisk, które je wzbudziły<sup>25</sup>.

Kierowanie się wyłącznie uczuciami (bez udziału refleksji) nie jest w zasadzie możliwe, a na pewno może okazać się

---

<sup>25</sup> Jürgen Habermas, *Autonomy and solidarity. Interviews with Jürgen Habermas*, P. Dews (ed., introd.), Verso, London 1985, s. 269–270. Znacznie silniejszą hipotezę o poznawczej (kognitywnej) roli tzw. uczuć inteligentnych stawiają natomiast: Ronald de Souza, *The rationality of the emotions*, w: A. Rorty (ed.), *Explaining Emotions*, University of California Press, Berkeley 1980; Robert Solomon, *Emotions as judgments*, w: *The passions*, Notre Dame University Press, Indiana 1983; James Beane, *Affect in the curriculum: towards democracy, dignity, and diversity*, Teachers College Press, New York 1990; Martha Nussbaum, *Emotions as judgments of value*, „The Yale Journal of Criticism”, Vol. 5 (1992), Issue 2, s. 201–212; Matthew Lipman, *Caring thinking*. Paper presented to the 6<sup>th</sup> International Conference on Thinking, MIT, Boston 1994; Megan Boler, *Disciplined emotions: philosophies of educational feelings*, „Educational Theory” no. 47 (2), s. 203–225; Aaron Ben-Ze’ev, *The subtlety of emotions*, MIT Press, Cambridge MA 2000.

zawodne, ponieważ ludzie mają różnie rozwiniętą zdolność rozpoznawania i rozumienia uczuć własnych i cudzych. Niezrozumiane lub niewłaściwie rozumiane, uczucia nie mogą być jedynym przewodnikiem ludzkich decyzji i działań (Piaget mówił, że „miłość też nie jest ślepa”). Możemy jednak nauczyć się rekonstruować uczucia w następującej po nich refleksji<sup>26</sup>. Możemy też nauczyć się lepiej oceniać ich barwę, nasilenie i kierunek, a przede wszystkim przekładać je na wypowiedzi, racje i argumenty werbalne, sprawiając, że odczuwanie i refleksja staną się procesami równoległymi, bardziej harmonijnymi, że częściej możliwa będzie zgodność „serca” i „rozumu”, a rzadsze – sprzeczności i konflikty między nimi. Taką harmonię i rozumienie ma na myśli Solomon, kiedy mówi o „nieocenionej ważności uczuć i emocji dla naszego życia, o inteligentnym zaangażowaniu, które trzeba pielęgnować i wzmacniać”<sup>27</sup>. Wielu badaczy od lat podkreśla konieczność pojednania między afektem i kognicją także na poziomie dyscyplin naukowych, takich jak racjonalistyczna etyka, pedagogika i psychologia rozwoju moralnego.

### Jak ćwiczyć rozumienie ekspresji uczuć?

Aby rozwijać wrażliwość, czyli umiejętność afektywnego i zarazem świadomego postrzegania i rozpoznawania stanów afektywnych (emocjonalnych) u innych osób, możemy rozpocząć od prostego ćwiczenia o charakterze fenomenologicznym. Konfrontując dzieci ze starannie dobranym materiałem dydaktycznym (wyrazistą opowieścią o czyichś przeżyciach emocjonalnych, cyklem fotografii ukazujących osoby w widomy sposób okazujące swoje uczucia itp.), możemy wzbudzić u nich obserwowalne dla nauczyciela, a zatem dość silne zaangażowanie emocjonalne. Po kilku minutach niezbędnych do namysłu możemy je zapytać, czy przedstawione osoby okazują ich zdaniem jakieś uczucia i skąd o tym wiadomo. Kiedy możliwie wszystkie dzieci się wypowiedzą, warto poprosić je, aby w grupkach po dwoje–troje omówiły i postarały

<sup>26</sup> Georg Lind, *Moral education. A Dual-Aspect Theory*, 2010, manuskrypt udostępniony autorce i cytowany za przyzwoleniem autora.

<sup>27</sup> Za: M. Ratcliffe, *Feelings of being...*, dz. cyt., s. 21 i n.

się nazwać, o jakie uczucia i emocje może chodzić: tę fazę refleksji można określić jako hermeneutyczne re-konstruowanie empatycznie doznanych uprzednio uczuć, jakie wywołała konfrontacja z obrazem lub wyobrażeniem innych czujących osób. W fazie tej bardzo ważne jest, aby dzieci swobodnie i otwarcie nazywały możliwie zróżnicowane uczucia, aby znalazły wspólnie jak najwięcej wyjaśnień o samopoczuciu i stanie emocjonalnym przedstawionych osób. Nauczyciel, powstrzymując się od ocen i komentowania dziecięcych wypowiedzi, zachęca do konstruowania nowych, indywidualnych wyrażań, które w miarę rozwoju owej wspólnej refleksji stają się coraz bardziej precyzyjne, coraz subtelniejsze, coraz bardziej złożone. W ten sposób dziecięca świadomość uczy się „identyfikować” uczucia i emocje na poziomie pojęciowym. Słownik użyty w takim ćwiczeniu jest żywy, dzieci korelują pojęcia z uczuciami w taki sposób, w jaki najlepiej potrafią. Zadaniem nauczyciela jest przeprowadzić kilka na tyle efektywnych ćwiczeń, aby dzieci potrafiły identyfikować, nazywać i rozumieć uczucia coraz bardziej zróżnicowane, kreując język coraz bardziej samodzielnie<sup>28</sup>. Dzieci, początkowo zdziwione różnorodnością swoich interpretacji, odkrywają bogactwo duchowe z zupełnie nowej perspektywy. Wypowiedzi dające wyraz uczuciom wzbudzają wśród rozmówców dalsze zaciekawienie. Całe ćwiczenie jest zatem silnie interaktywne i jako takie nie powinno trwać zbyt długo: należy zadbać o to, żeby fazy pobudzenia i empatii następowały naprzemiennie z fazami cichej (osobistej) i dyskursywnej (międzyosobowej) refleksji. Aby ćwiczenie rzeczywiście rozwijało umiejętność werbalnej re-konstrukcji, poznawania i rozumienia uczuć, dzieciom można też zaproponować dodatkowe doświadczenie (przeprowadzane na zmianę z opisywanym), a polegające na wspólnym czytaniu niezbyt długich opowieści czy fragmentów literackich, nasyconych nowymi wyrażeniami o zróżnicowanym ładunku emocjonalnym. Jeśli ćwiczenie przeprowadzać będą osoby przeszkolone i doświadczone, efekty dydaktyczne będą wyższe. Ich owocem będzie wzrost wrażliwości, kognicji międzyludzkiej, rozwój języka

---

<sup>28</sup> Por. Ann M. Sharp, *The classroom community of inquiry and the education of the emotions*, w: D.G. Camhy (ed.), *Philosophical foundations of innovative learning*, Academia, Sankt Augustin 2007, s. 91.

i umiejętności wypowiedzania się o uczuciach, których deficyt zrekompensować mogą tego typu zajęcia jako element lekcji etyki, i nie tylko etyki. Także lekcja geografii, historii czy fizyki może stać się okazją do stymulowania wrażliwości, jeśli nauczyciel zaprezentuje dzieciom opowieść o odkrywcach lub naukowcach zaangażowanych w ważne, ryzykowne i odpowiedzialne wydarzenia. Szczególnie silnym stymulatorem rozwoju kompetencji kognitywnych są zdarzenia wzbudzające sprzeczne emocje natury etycznej: konflikty, dylematy, z którymi zmierzyć się musi umysł w fazie największej podatności na rozwój.

Nauczyciel powinien zadbać o jakość i wyrazistość prezentacji. Prezentacja nie może być zbyt prosta: powinna stanowić frapujące wyzwanie i zadanie dla młodego umysłu. Ilość materiału nie może być przytłaczająca: chodzi jedynie o zainicjowanie pewnych procesów umysłowych, które uczniowie następnie „przejmują” w swoje ręce, stymulując się nawzajem. Prezentacja powinna być podzielona na etapy, a żaden z etapów nie powinien przekraczać kilku minut. Tempo zajęć powinno być wolne: kilkusekundowe, a nawet dłuższe przerwy mają pozwolić uczestnikom dostrzegać pewne całości (obrazy), „wczuwać” się w nie, a następnie krok po kroku tworzyć sensowne refleksje i wypowiedzi. Umysłowi bardzo trudno jest przechodzić od wyobrażeń i uczuć do refleksji i wypowiedzi werbalnych, a tym bardziej czynić to w sposób płynny i sprawny. Celem takich ćwiczeń są płynność i sprawność, nigdy zaś pośpiech. Dlatego przy pierwszych pytaniach generatywnych (o których za chwilę) nauczyciel nie może oczekiwać płynnych i wyczerpujących wypowiedzi. Musi on cierpliwym, umiejętnym i delikatnym zapytywaniem prowadzić podopiecznych od obrazów do emocji, od emocji do refleksji, od refleksji do wypowiedzi. Rozmowa nabierze tempa tylko wówczas, gdy nauczyciel przestanie na pytaniach, zachęcając podopiecznych do swobodnych i zróżnicowanych wypowiedzi, niczego nie narzucając i nikogo nie oceniając, afirmując za to (bez ostentacji) wszystko, co uczniowie okażą swoim zachowaniem werbalnym i pozawerbalnym. Materiał wyjściowy powinien być wyrazisty, nie może jednak wzbudzać zbyt gwałtownych emocji, aby nauczyciel nie stracił panowania nad grupą i aby nie spowolnić procesów umysłowych (silne emocje uniemożliwiają refleksję i uczenie się;

podobnie działają nuda, ospałość i znużenie). Zajęcia mogą okazać się tak zajmujące, że dzieci zapomną o przerwie i stracą poczucie czasu: i to już będzie jeden z bezpośrednio widocznych efektów dydaktycznych. Aby zapewnić całej grupie komfort psychiczny, warto wcześniej wyeliminować wszelkie zewnętrzne zakłócenia: zaczekać na spóźnialskich, zabezpieczyć się przed niespodziewanymi wizytami personelu szkolnego, wyłączyć głośne dzwonki, unikać wędrowek z klasy do klasy i innych rozprasających czynności. Ćwiczenia muszą trwać dostatecznie długo (60–90 minut) i być regularnie powtarzane, aby stymulowały rozwój. Zajęcia można dzielić na fazy około 8–10-minutowe, odpowiadające rytmowi aktywności umysłowej i koncentracji. Trzeba przy tym wiedzieć, że pomimo zbliżonego wieku metrykalnego każde z dzieci ma odrębną, indywidualną biografię edukacyjną. W grupie należy się liczyć ze sporym zróżnicowaniem odczuć, kodów językowych, tempa refleksji, długości wypowiedzi itd. Nauczyciel nie musi okazywać akceptacji dla tych różnic werbalnie: wystarczy afirmatywny język ciała, przyjazne spojrzenie, kiwnięcie głową. Bardzo ważne są precyzyjne, krótkie instrukcje, na czym polegać ma kolejne zadanie. Nauczyciel nie powinien wyręczać uczniów w refleksji i wypowiedziach: zajęcia tego typu przynoszą efekt, jeśli należą do uczniów. Mówiłam nieco wcześniej o konstruktywizmie: ludzki umysł poznaje w ten sposób, że człowiek postrzega świat własnymi oczyma i reflektuje nad nim mocą własnej myśli i jej prawideł. Jak mówił Kant, wszyscy ludzie są rozumni i autonomiczni: a jeśli wszyscy, to także dzieci<sup>29</sup>.

### Przykładowe ćwiczenie

Do przeprowadzenia ćwiczeń w grupie np. 10–12-latków, potrzebne są: podwójna godzina lekcyjna, rzutnik, ekran i materiał wizualny: np. krótka sekwencja wyrazistych fotografii dziecięcych twarzy lub twarzy i sylwetek, wyrażających zróżnicowane, rozpoznawalne stany emocjonalne.

---

<sup>29</sup> Zob. Ekkehard Martens, *Dzieci są filozofami, filozofowie są dziećmi*, przeł. E. Nowak, „Ethics in Progress Quarterly” 2011, nr 2, [www.ethicsinprogress.org](http://www.ethicsinprogress.org).



Trudność i atrakcyjność materiałów dydaktycznych mierzyć musimy miarą dziecięcą, a nie dorosłą. Za naszymi „dorosłymi” odczuciami i refleksjami kryją się doświadczenia skromniejsze od dziecięcych. Ponadto nawykłe do autorytatywnych wypowiedzi dzieci będą nas obserwować, starając się odczytać i naśladować to, co w ich odczuciu „słuszne” dla nauczyciela. Tymczasem w ćwiczeniu chodzi o samodzielność, o uczenie jako proces immanentny, wewnętrzny, a z zewnątrz jedynie umiejętnie aktywowany.

Aby poćwiczyć rozpoznawanie i rozumienie uczuć, wystarczy już jedna wyrazista i dająca do myślenia (niekolorowa) fotografia. W opisywanym przypadku chodzi o identyfikację uczuć na obserwowanej twarzy, którą uczestnicy najpierw przez kilkadziesiąt sekund (w ciszy) oglądają, stopniowo „wczuwając się” w jej emocjonalną ekspresję. Nauczyciel musi uchwycić właściwy moment do postawienia pierwszego pytania „generatywnego”: gotowość uczestników do dalszej fazy (czyli refleksyjnego, werbalnego konstruowania) rozpozna po tym, że skupienie zanika i przechodzi w poruszenie, a niektóre dzieci zaczynają reagować na obraz głośno. Wtedy nadchodzi czas na pytania, które zadawać należy pojedynczo. Po każdym pytaniu konieczna jest chwila do namysłu: następnie można już prosić dzieci o zgłaszanie się i swobodne wypowiedzi. Można rozpocząć od takiego oto pytania: „Popatrzcie przez chwilę na to zdjęcie (kilka sekund przerwy). Kto z was uważa, że ta osoba coś czuje? (przerwa, odpowiedzi). Kto nie jest pewien? (przerwa, odpowiedzi). A kto wie, co to może być za uczucie, kto miałby jakąś nazwę na to uczucie? A kto miałby jeszcze inną nazwę? (przerwa na wypowiedzi)”. Kolejne pytanie: „A skąd wiadomo, że chodzi uczucia? Po czym można to poznać? Łatwo czy trudno jest rozpoznać uczucia? (przerwa, wypowiedzi). Dlaczego trudno...? itd.”

Po około 10-minutowej sesji można pokazać kolejne zdjęcie innej osoby, pokazujące inny stan emocjonalny, stawiając dalsze aktywujące pytania. Listę takich pytań nauczyciel musi sobie przygotować wcześniej i dobierać pytania zależnie od rozwoju sytuacji podczas zajęć. Zajęcia z różnymi grupami mogą wyglądać zupełnie inaczej i będą nowym doświadczeniem dla prowadzącego, nawet jeśli użyje tego samego materiału wizualnego.

Fotografia 1. Czy ta dziewczynka coś czuje? A skąd to wiadomo? Czy można jakoś nazwać te uczucia? Czy patrząc na nią, sami „czujecie” to samo, co ona? Kto „trochę” czuje to samo? Kto wcale nie czuje? itd.



® © Copyright by Harry Cutting

Fotografia 2. A jak się czuje ten chłopiec? Co o tym myślicie? Jak nazwać jego uczucia? Czy ktoś miałby jeszcze inną nazwę? A co się takiego mogło stać, że chłopiec...? Jak byście dali na imię temu chłopcu? (faza identyfikacji) itd.



® © Copyright by Harry Cutting

Obserwując zaangażowanie dzieci i słuchając ich wypowiedzi podczas ćwiczenia, nauczyciel nabiera orientacji co do tego, które z dzieci sprawniej rozpoznają, identyfikują, nazywają i rozumieją ludzkie uczucia. Ćwiczenie można wzbogacić, prezentując inne żywe istoty.

Fotografia 3. Pytania generatywne: Czy zwierzęta też mogą przeżywać jakieś uczucia? Skąd o tym wiadomo, po czym to rozpoznać? A kiedy tak się dzieje? Czy ktoś z was obserwował jakieś zwierzę? I jakie to były uczucia? itd.



® © Copyright by Microsoft 2004–2007

Precyzyjne, krótkie pytania generatywne powinny ułatwiać i przyspieszać przechodzenie od języka obrazów, przeżyć i emocji (empatii) do języka werbalnego, refleksji, rozumienia i wypowiedzi. Dzieci potrzebują na takie kroki znacznie więcej czasu niż dorośli: potrzebują też dyskretnego wsparcia (nie zaś wyręczania). Wbrew pozorom owo proste ćwiczenie wymaga od prowadzącego znacznych umiejętności. Powinien on także naprowadzić dzieci na wniosek, że twarz, sylwetka (a przy innego typu ćwiczeniach intonacja głosu) wyrażają uczucia, toteż sytuacja twarzą w twarz i kontakt wzrokowy są kluczem do rozumienia stanów duchowych innych osób. O tym zaś, że w tej właśnie sytuacji zachodzi „synchronizacja” uczuć między obserwowanym i obserwatorem, powinien wiedzieć nauczyciel, który nie musi wyklądać dzieciom teorii naukowych. Wystarczy, jeśli umożliwi im doświadczenie i przeżycie tej sytuacji, a także odrobinę refleksji i rozumienia.

Autorka mogła się przekonać o tym, że również zwierzęta (a nawet rośliny) pozbawione twarzy w sensie antropomorficznym mogą być w oczach dzieci zdolne do uczuć – jako żywe, wrażliwe istoty. Ostateczna konkluzja, do jakiej prowadzić powinno całe ćwiczenie, byłaby więc taka: bez względu na to, czy widzimy czyjąś twarz, nie możemy żadnej istocie żywej odmówić posiadania uczuć. Wobec żywych istot powinniśmy zachowywać się zawsze tak, jak gdyby miały uczucia, to znaczy: powinniśmy szanować ich wrażliwość, bowiem tego, kto czuje, można przecież urazić. Lekcja identyfikacji i rozumienia emocji to lekcja empatii i szacunku. A lekcja empatii i szacunku to przecież elementarna lekcja etyki.

## Bibliografia

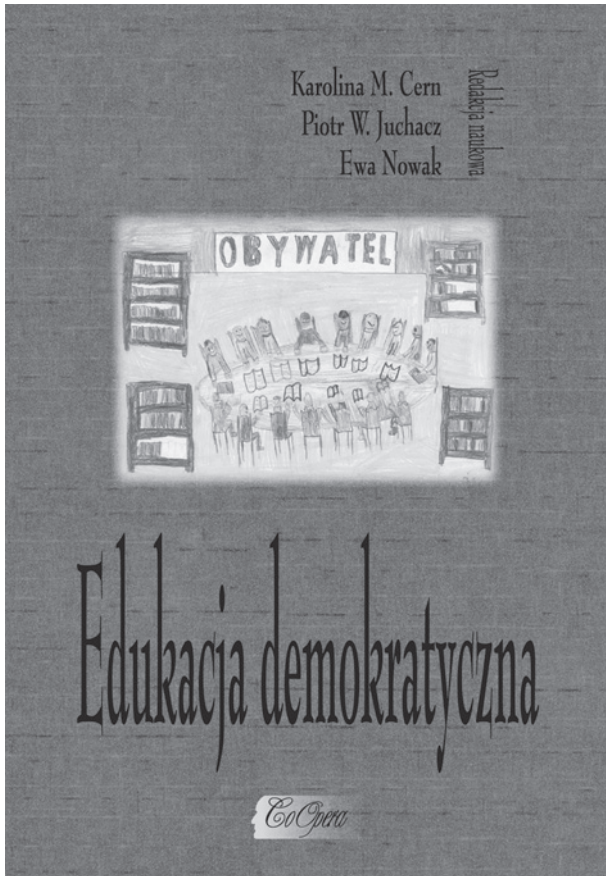
- Beane J., *Affect in the curriculum: towards democracy, dignity, and diversity*, Teachers College Press, New York 1990.
- Boler M., *Disciplined emotions: philosophies of educational feelings*, "Educational Theory" Vol. 47 (1997), Issue 2, s. 203–225.
- Gibbard A., *Wise choices, apt feelings. A theory of normative judgment*, Clarendon Press, Oxford 1990.
- Habermas J., *Autonomy and solidarity. Interviews with Jürgen Habermas*, P. Dews (ed., introd.), Verso, London 1985.
- Honneth A., *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 2010.
- Honneth A., *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Inter-subjektivität*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 2007.
- Lipman M., *Caring thinking*, Paper presented to the 6th International Conference on Thinking, MIT, Boston 1994.
- Martens E., *Dzieci są filozofami, filozofowie są dziećmi*, przeł. E. Nowak, „Ethics in Progress Quarterly” 2011, nr 2, www.ethicsinprogress.org.
- Nowak E., *Ethics in progres*, WN IF UAM, Poznań 2010, e-book: <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/handle/10593/592>.
- Nussbaum M., *Emotions as judgments of value*, "The Yale Journal of Criticism" Vol. 5 (1992), Issue 2, s. 201–212.
- Piaget J., *Psychologie et pédagogie*, Gouthier, Paris 1969.
- Ratcliffe M., *Feelings of being. Phenomenology, psychiatry, and the sense of reality*, Oxford Univ. Press, New York 2007.
- Schore A.N., *Affect regulation and the origin of the self*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey 1994.
- Selman R., *The growth of interpersonal understanding*, Academic Press, San Francisco 1980.
- Sharp A.M., *The classroom community of inquiry and the education of the emotions*, w: D.G. Camhy (ed.), *Philosophical foundations of innovative learning*, Academia, Sankt Augustin 2007.
- Solomon R., *Emotions as judgments*, w: *The passions*, Notre Dame University Press, Indiana 1983.
- Souza de R., *The rationality of the emotions*, w: A. Rorty (ed.), *Explaining Emotions*, Univ. of California Press, Berkeley 1980.
- Stamm I., *Zwischen Neurobiologie und Sozialethik*, BIS-Verlag der Universität Oldenbourg, Oldenbourg 2007.
- Wygotski L., *Denken und Sprechen*, Conditio Humana, Fischer, Stuttgart 1972.
- Zajonc A., *Cognitive-affective connections in teaching and learning: the relationship between love and knowledge*, „Journal of Cognitive Affective Learning” 2006, no. 3(1), Fall, s. 1–9, <https://www.jcal.emory.edu/viewarticle.php?id=82&layout=html>.
- Ben-Ze'ev A., *The subtlety of emotions*, MIT Press, Cambridge 2000.

POLECAMY  
w serii CoOpera

## *Edukacja demokratyczna*

redakcja naukowa

Karolina M. Cern, Piotr W. Juchacz, Ewa Nowak



Książka dostępna w sprzedaży wysyłkowej w cenie: 10,00 zł  
<http://filozof.amu.edu.pl/dysponenda/edukacja-demokratyczn/>