

Renata Górska

<https://orcid.org/0000-0002-0794-8609>

Uniwersytet Łódzki

Kapitał emocjonalny w perspektywie całozyciowego uczenia się – ujęcie adaptacyjne *versus* krytyczne*

Emotional capital in the context of lifelong learning –
adaptive *versus* critical approach

Streszczenie. Celem artykułu jest charakterystyka kategorii pojęciowej, jaką jest kapitał emocjonalny. Pojęcie to zostało wprowadzone przez Bénédicte Gendron i jest definiowane jako zbiór zasobów, tj. kompetencji emocjonalnych i społecznych, które są znaczące z perspektywy rozwoju osobistego, społecznego i zawodowego jednostki. Kapitał emocjonalny jest ważny w kontekście całego życia człowieka, tj. zarówno dla funkcjonowania dzieci i młodzieży w szkole, jak i dorosłych w miejscu pracy. Odgrywa też znaczącą rolę w funkcjonowaniu jednostek w społeczności lokalnej oraz w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. W artykule wyjaśniono pojęcia: kapitał ludzki, społeczny, kulturowy i dokonano zestawienia dwu odmiennych perspektyw kapitału: ekonomiczno-liberalnego, kojarzonego z nazwiskami Roberta Putnama, Jamesa Colemana i Francisa Fukuyamy, oraz socjologiczno-krytycznego, związanego z teorią kapitału Pierre’a Bourdieu. Te odmienne sposoby rozumienia kapitału społecznego stały się podstawą do sformułowania dwoistej definicji kapitału emocjonalnego i pokazania różnic pomiędzy wyróżnionymi stanowiskami. W podsumowaniu wskazano na edukacyjne implikacje ważne w kontekście całozyciowego rozwoju emocjonalnego człowieka.

* Artykuł opublikowany pierwotnie w: „Rocznik Andragogiczny” 2016, t. 23, s. 82–104, DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2016.004>.

Słowa kluczowe: kapitał emocjonalny, kapitał społeczny, kapitał ludzki, kapitał kulturowy, uczenie się całościowe, kompetencje emocjonalne

Abstract. The aim of this article is to formulate the concept of emotional capital. It was first introduced by Bénédicte Gendron. It is defined as a set of resources – emotional and social competences – which are significant from the perspective of one’s personal, social and professional development. The emotional capital is crucial in the context of the individual’s life. It plays a vital role in the day-to-day life of a school child as well as of an adult in a workplace. Moreover, it is a relevant aspect of one’s functioning in the local community and in the process of building a civic society. Terms such as human, social and cultural capital are explained in the text. The paper compares two different perspectives on capital’s definition: the economic capital which is associated with Robert Putnam, James Coleman and Francis Fukuyama and the social capital connected with the Pierre Bourdieu’s theory of capital. Further speculations about an appropriate definition of a social capital were based on these two different approaches. In the summary, the paper points to the educational aspect of a lifelong emotional development.

Keywords: emotional capital, social capital, human capital, cultural capital, lifelong learning, emotional competences

Wprowadzenie

Uczenie się całościowe kojarzy się najczęściej z rozwijaniem kognitywnych zasobów jednostki. Nie oznacza to jednak, że nie docenia się czynnika emocjonalnego w andragogicznych teoriach uczenia się. Emocjonalny wymiar uczenia się jest dostrzegany i analizowany przede wszystkim przez przedstawicieli społeczno-kulturowych teorii uczenia się (m.in. Petera Alheita, Knuda Illerisa, Jacka Mezirowa czy Petera Jarvisa), którzy coraz częściej podkreślają, że uczenie może zachodzić zarówno w sferze poznawczej, emocjonalnej, jak i działaniowej, może być racjonalne i intuicyjne, a nawet irracjonalne (Jarvis, 2012, s. 134). Dzieje się tak, ponieważ „poznawanie jest zawsze afektywnie naznaczone: z wiedzą, którą rozwijamy, zawsze związane są pewne emocjonalne ślady i komponenty. Im silniejsze są emocje obecne w sytuacji uczenia się, tym większe będzie emocjonalne naznaczenie uczenia się” (Illeris, 2006, s. 81). Jednakże w dobie

dominacji kultury neoliberalnej i zdominowania całości życia przez wolnorynkową ekonomię, gdzie jesteśmy regularnie poddawani „wćwiczeniu w zachowania konkurencyjne, aspołeczne, egoistyczne, sprywatyzowane – nie sprzyjające aktywności opartej na zasadach współdziałania, wzajemnego zaufania i dbałości o dobro wspólne” (Rutkowiak, 2007, s. 101), upominanie się o dostrzeganie emocjonalnych aspektów kształcenia wydaje się jeszcze zbyt mało widoczne zarówno w badaniach edukacyjnych, jak i praktykach kształcenia ustawicznego. Właśnie procesy urynkowienia kształcenia i ekonomizacja praktyk edukacyjnych zwróciły moją uwagę na kategorię kapitału emocjonalnego, wyraźnie zapożyczoną z ekonomii. Podjęłam więc próbę charakterystyki kategorii pojęciowej, która łączy „twardą” ekonomię z „miękkim” pojęciem, jakim są emocje.

Artykuł rozpoczynam od wyjaśnienia pojęć: kapitał ludzki, społeczny, kulturowy i zestawienia dwu odmiennych, a popularnych i wpływowych teoretycznych ujęć kapitału. Pierwsza perspektywa to podejście kojarzone z nazwiskami Roberta Putnama, Jamesa Colemana i Francisa Fukuyamy, drugie natomiast wiąże się z teorią trzech kapitałów Pierre’a Bourdieu. Te dwa wyróżnione poziomy opisu kapitału społecznego stanowią podstawę do podjętej w dalszej części tekstu próby charakterystyki dwu sposobów rozumienia kapitału emocjonalnego i pokazania różnic pomiędzy nimi. W podsumowaniu podejmę próbę odniesienia tych dwóch perspektyw kapitału emocjonalnego do ważnych konsekwencji dla rozumienia rozwoju emocjonalnego w obszarze całościowego uczenia się.

Kapitał społeczny, ludzki, kulturowy

Analizując kategorię kapitału emocjonalnego, należy rozpocząć od charakterystyki ważnych pojęć w teorii kapitałów, takich jak kapitał ludzki, kapitał społeczny i kapitał kulturowy, które to pojęcia w ostatnich latach zyskały ogromną popularność, a ich zasięg wykracza daleko poza granice nauk ekonomicznych i socjologicznych.

Pojęcie kapitału wywodzi się z dziedziny ekonomii, gdzie traktuje się je jako dobro (bogactwo, środki, aktywa), szczególnie finansowe, które służy rozpoczęciu i/lub kontynuacji działalności gospodarczej. W szerszym kontekście kapitał to „samopomnażająca się” wartość (Samul, 2013, s. 198). Pierre Bourdieu ujął kapitał jako „zakumulowaną pracę (w jej materialnej formie lub w jej »uprzedmiotowionej«, wcielonej w coś formie), któ-

ra o ile zostanie przywłaszczona na prywatnej, tzn. wyłącznej, bazie przez jakąś osobę lub grupę osób, umożliwia im zawłaszczanie energii społecznej w formie uprzedmiotowionej lub żywej pracy” (Bourdieu, 1986, s. 253). Taki sposób definiowania wskazuje, że kapitał obejmuje szereg niematerialnych wartości i kieruje uwagę na takie pojęcia jak: kapitał ludzki, kapitał społeczny i kapitał kulturowy. W ten sposób sferę kultury i kontaktów społecznych można poddać analizie za pomocą narzędzi wypracowanych przez nauki ekonomiczne i używając pojęcia kapitału, można charakteryzować pozycję jednostek w społeczeństwie (Zarycki, 2009, s. 13).

Pojęcie kapitału kulturowego wprowadził do literatury Bourdieu. Pojawiło się ono w jego pracach w związku z analizą systemu edukacyjnego we Francji (Bourdieu, Passeron, 1990), gdzie idea związana z kapitałem kulturowym została sformułowana w postaci hipotezy umożliwiającej wyjaśnienie nierównych osiągnięć szkolnych u dzieci, które pochodziły z różnych klas społecznych. Bourdieu dowiódł, że kapitał kulturowy, stanowiący zasób wiedzy i kompetencji (przede wszystkim językowych), to czynnik pozwalający młodzieży, która wywodzi się z klas uprzywilejowanych, na sprawne pokonywanie kolejnych szczebli systemu edukacyjnego. Jak pokazuje autor, kluczowym elementem systemu są egzaminy, których rola sprowadza się do weryfikowania poziomu kapitału kulturowego. Jego analizy mają w dużej mierze charakter krytyczny i demaskatorski, gdyż dowodzą, że oficjalna ideologia systemów egzaminacyjnych, mająca pełnić funkcję oceny postępów w nauce i pracowitości oraz wyszukiwania uzdolnionych jednostek, jest w dużym stopniu fałszywą próbą legitymizacji systemu klasowej dominacji.

Kapitał kulturowy zawiera dwa nierozdzielne aspekty: umiejętności i statusu prestiżowego (Zarycki, 2009), posiada też wiele typów, które wyróżnia się w zależności od przyjętych kryteriów i celów analizy. Bourdieu wyróżnił trzy formy kapitału kulturowego:

- zinstytucjonalizowaną – przejawiającą się przede wszystkim w postaci dyplomów, poświadczających wykształcenie;
- ucieleśnioną – wyrażającą się w postaci konwencji i form kulturowych, dyspozycji ciała i umysłu, do których należą: znajomość form kultury wysokiej, dobre maniery, gust, znajomość wzorców uprzejmości oraz inne nieformalne kompetencje kulturowe;
- uprzedmiotowioną (zmaterializowaną) – reprezentowaną przez posiadane dobra kulturowe (książki, dzieła sztuki itp.).

Wielość form i typów kapitału kulturowego oraz niejednoznacznych ich ujęć przyczyniła się do licznych sporów definicyjnych oraz różnorodności podejść do ich operacjonalizacji.

Inną formą kapitału jest kapitał ludzki – pojęcie równie niejednoznaczne, a jednocześnie bardzo często używane w naukach społecznych. Jego wieloznaczność wynika m.in. z tego, że rozważania o kapitale ludzkim można prowadzić na różnych poziomach (tj. na poziomie gospodarki kraju, organizacji czy też na poziomie indywidualnym). Poza tym – jak piszą badacze – definicje kapitału ludzkiego „zменяją się wraz z kontekstem kulturowym, panującą modą, paradygmatami, metaforami, obyczajami i praktykami językowymi danego autora” (Król, Ludwiczynski, 2006, s. 116). Dodatkowe utrudnienia wynikają z tego, że termin „kapitał ludzki” jest często zamiennie używany z takimi terminami jak „zasoby” czy „aktywa” (choć w ostatnim czasie odchodzi się od pojęcia „zasoby ludzkie” na rzecz terminu „kapitał ludzki”).

Kapitał ludzki (nazywany także „intelektualnym”) jest definiowany jako zasób wiedzy i umiejętności (zdobytych w procesie kształcenia i podczas pracy zawodowej), a także zasób zdrowia i energii witalnej (Kożuch, 2000, s. 56). Teoria kapitału ludzkiego ukazuje pracowników jako jednostki posiadające określone umiejętności. Niektóre ujęcia definicyjne kładą nacisk na znaczenie, jakie kapitał ludzki ma dla organizacji, inne na wiedzę, umiejętności i możliwości jednostek, mające wartość ekonomiczną dla organizacji. Jeszcze inne definiują to pojęcie jako ogół specyficznych cech i właściwości pracowników organizacji, które mają określoną wartość i stanowią źródło dochodów zarówno dla organizacji, jak i dla samego pracownika (Król i in., 2006, s. 42). Podejmując próbę uporządkowania elementów składających się na strukturę kapitału ludzkiego, można powiedzieć, że najczęściej wyróżnia się rozmaite elementy, które tworzą jego strukturę, np. wiedzę, kompetencje, postawy, sprawności oraz różne cechy osobowościowe (Samul, 2013).

Warto zwrócić uwagę, że w literaturze przedmiotu kapitał ludzki jest najczęściej rozpatrywany w ujęciu ekonomiczno-liberalnym, gdzie stanowi zasób o pozytywnym charakterze, a jego wartość mierzy się przede wszystkim stopniem użyteczności dla stymulacji wzrostu gospodarczego (Zarycki, 2009). W takim ujęciu stanowi on zobiektywizowany zbiór dóbr rynkowo użytecznych, takich jak wiedza, umiejętności czy kompetencje.

Ostatnią formą kapitału a jednocześnie kluczową dla naszych rozważań jest kapitał społeczny. Pojęcie kapitału społecznego pojawiło się w li-

teraturze w latach 70. XX w. za sprawą Pierre'a Bourdieu, Jamesa Colemana, Roberta Putnama oraz Francisa Fukuyamy. Przy czym wymienieni badacze odmiennie interpretowali ideę kapitału społecznego. Według Putnama: „Kapitał społeczny to te cechy organizacji społecznych, takich jak sieci (układy) jednostek lub gospodarstw domowych oraz powiązanych z nimi norm i wartości, które kreują efekty zewnętrzne dla całej wspólnoty” (cyt. za: Sierocińska, 2011, s. 70). W tym ujęciu ważną cechą kapitału społecznego są wspólne wartości, jakie posiadają członkowie społeczności. W budowaniu kapitału społecznego istotne są także zaangażowanie obywatelskie oraz oddolne przejawy samoorganizowania się ludzi, gdy członkowie danej społeczności nawiązują relacje i obdarzają się zaufaniem, powstaje dodatkowa jakość, która przynosi korzyści całej społeczności.

Fukuyama i Coleman podobnie definiują kapitał społeczny, traktując go jako „zestaw nieformalnych wartości i norm etycznych wspólnych dla członków określonej grupy i umożliwiających im skuteczne współdziałanie” (Fukuyama, 2003, s. 169). Dla Fukuyamy zaufanie także stanowi podstawę budowania kapitału społecznego, jak mówi: „zaufanie działa niczym smar, który zwiększa wydajność funkcjonowania instytucji” (2003, s. 169). W jego podejściu ważne jest również wyznawanie przez przedstawicieli danych grup społecznych tych samych norm i wartości, przy czym mowa tu o takich cnotach jak: odpowiedzialność, prawdomówność czy wzajemność w kontaktach z innymi, chodzi więc o te wartości, które są kluczowe dla rozwoju społeczeństw. Fukuyama twierdzi, że każde społeczeństwo posiada pewien zasób kapitału społecznego, to, co je różni, to tzw. promień zaufania. Oznacza to, że owe wartości (uczciwość, wzajemność), które są podzielane przez określone i ograniczone grupy ludzi, nie obejmują członków całego społeczeństwa. Bardzo ważnym i pierwszym źródłem kapitału społecznego w każdym społeczeństwie jest rodzina.

W rozumieniu Colemana kapitał społeczny oznacza ogół norm, sieci wzajemnego zaufania, lojalności oraz sieci zależności w danej grupie społecznej. Tutaj kapitał społeczny to atrybut małych grup, w których nawiązywane są silne relacje, a których członkowie łączą się w owe grupy w celu realizacji wspólnych interesów. Przy tej okazji, tj. w miarę powstawania w owych grupach silnych więzów społecznych, pojawia się dodatkowa jakość, którą stanowi właśnie kapitał społeczny. Jest on zasobem wszystkich członków grupy, zatem mogą oni z niego korzystać. W tym ujęciu kapitał społeczny jest tworzony nieświadomie, jest bowiem zasobem, który powstał z chęci osiągnięcia indywidualnych celów, które realizowane po-

przez nawiązywanie przyjacielskich relacji z innymi przyczyniają się do rozwoju kapitału społecznego.

Pojęcie kapitału społecznego jest także używane w innym kontekście – socjologiczno-krytycznym, łączonym przede wszystkim z nazwiskiem Pierre’a Bourdieu, który krytykował technokratyczny dyskurs kompetencji, a kapitał kulturowy (odpowiednik kapitału ludzkiego w ujęciu socjologii krytycznej) traktował jako narzędzie wykluczenia i dominacji społecznej.

Bourdieu definiuje kapitał społeczny inaczej niż Putnam, Coleman i Fukuyama. Według niego kapitał społeczny to „zbiór rzeczywistych i potencjalnych zasobów, jakie związane są z posiadaniem trwałej sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych związków wspartych na wzajemnej znajomości i uznaniu lub, inaczej mówiąc, z członkostwem w grupie, która dostarcza każdemu ze swych członków wsparcia w postaci kapitału posiadanego przez kolektyw, wiarygodności, która daje im dostęp do kredytu w najszerszym sensie tego słowa” (cyt. za: Zarycki, 2009, s. 17). Dla Bourdieu kapitał społeczny to zbiór zasobów z uwzględnieniem nierówności społecznych. Zakres kapitału zawsze determinuje pozycję społeczną jednostek. W tej perspektywie głównym przedmiotem analizy są zasoby jednostki, a nie zaufanie, które jest podstawą kapitału społecznego w ujęciu Putnama. Zaufanie według Bourdieu nie jest właściwie elementem kapitału społecznego, jest natomiast postawą, którą można przypisać danej formie kapitału. Zaufanie może być także generowane przez kapitał ekonomiczny czy kulturowy (np. zaufanie budzone przez dobrze prosperującą firmę czy zaufanie do osób z tytułem naukowym). Dla Bourdieu kapitał społeczny to raczej zakorzenienie we wspólnocie, które daje człowiekowi możliwość korzystania z jej zasobów, ze wsparcia jej członków. A to oznacza, że kapitał społeczny kapitałowi społecznemu nierówny. W każdym przypadku jego wartość jest uzależniona od miejsca na drabinie społecznej. W ujęciu Bourdieu kapitał społeczny może więc przyczyniać się do reprodukcji społecznych nierówności.

Powyższe ujęcia ujawniają zasadnicze różnice w interpretowaniu kapitału społecznego. Teoria Colemana i Putnama odwołuje się do *stricte* ekonomicznego pojęcia kapitału i sugeruje służebną rolę kultury wobec interesów ekonomicznych. Tu rozwój ekonomiczny jest nadrzędny wobec innych aspektów życia społecznego, a sfera kultury i kontaktów społecznych staje się przedmiotem gry rynkowej i podlega analizie za pomocą narzędzi wypracowanych przez nauki ekonomiczne. Kapitał społeczny to zbiór możli-

wości; współpracując z członkami danej społeczności, człowiek może zyskać więcej, a więc dostęp do kapitału społecznego jest zawsze korzystny dla jednostki. Cenione są tu takie wartości jak: racjonalność, spójność społeczna, równowaga, konsensus. Podejście to skupia się na poszukiwaniu i tworzeniu recept usprawniania procesów rozwojowych i pobudzania rozwoju ekonomicznego. Bourdieu dokonał „socjologicznej i kulturowej dekonstrukcji podstaw ekonomii, wskazując na społeczną konstrukcję wielu przyjmowanych za obiektywne założeń współczesnych nauk ekonomicznych” (Zarycki, 2009, s. 13). W tym sensie analiza kapitału u Bourdieu to sprzeciw wobec myślenia w kategoriach dominującej w naukach społecznych (w tym w pedagogice) racjonalności instrumentalnej. W ujęciu Bourdieu kapitał jest niemierzalny, przejawia się on poprzez różne formy życia społecznego (np. władzę), które można dzięki niemu osiągnąć.

Dla Colemana kapitał społeczny to zjawisko raczej pozytywne, służące interesom całej zbiorowości, gdyż stanowi on wartość, do której równy dostęp mają wszyscy członkowie grupy. Dla Bourdieu z kolei kapitał jest czynnikiem dzielącym społeczeństwa na grupy uprzywilejowane i te, którym odmawia się wielu praw.

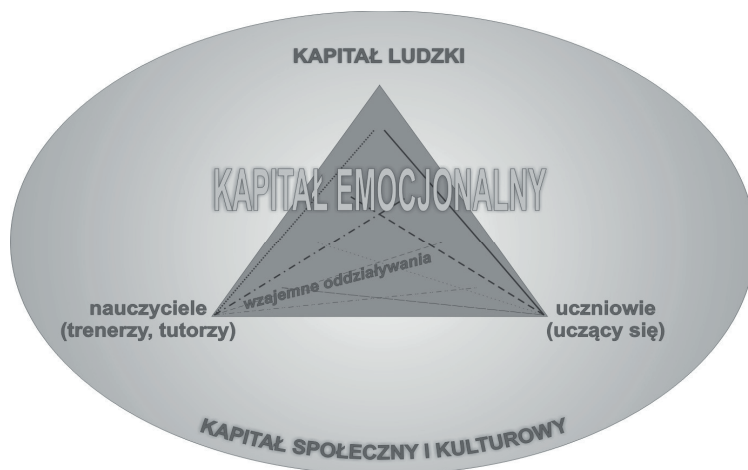
Zaprezentowane różnice w definiowaniu kapitału społecznego uznano za podstawę do wyodrębnienia odmian kapitału emocjonalnego, który według autorki niniejszego artykułu może być także definiowany w dwójsty sposób.

Kapitał emocjonalny w ujęciu adaptacyjnym

Pojęcie kapitału emocjonalnego w ujęciu adaptacyjnym zostało wprowadzone przez Bénédicte Gendron, która definiuje tę kategorię jako zbiór kompetencji emocjonalnych i społecznych będących warunkiem rozwoju osobistego i zawodowego jednostki, a także ważnym czynnikiem osiągnięcia sukcesów w sferze osobistej, społecznej i zawodowej (Gendron, 2004). Składające się na kapitał emocjonalny kompetencje są ważne z perspektywy funkcjonowania zarówno dzieci i młodzieży w szkole, jak i dorosłych w miejscu pracy. Odgrywają też ważną rolę w funkcjonowaniu jednostek w społeczności lokalnej oraz w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego.

Kapitał emocjonalny w tym ujęciu jest zasobem, który daje jednostkom możliwość takiego wykorzystywania emocji, a jednocześnie pomaga lepiej funkcjonować w życiu osobistym oraz przyczynia się do bardziej

efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie. Jest on nierozzerwalnym (konstytutywnym) elementem innych form kapitałów: ludzkiego, społecznego, kulturowego.



Schemat 1. Zależności pomiędzy kapitałami: ludzkim, społecznym, kulturowym, emocjonalnym w perspektywie pedagogicznej (Gendron, 2004, s. 14)

Kategoria kapitału emocjonalnego w ujęciu Gendron wywodzi się z teorii inteligencji emocjonalnej i jej ujęć zaproponowanych przez Petera Saloveya i Johna Mayera, którzy definiują inteligencję emocjonalną jako „zdolność spostrzegania i wyrażania emocji, ich rozumienia i wykorzystywania oraz kierowania nimi w celu wspierania rozwoju jednostki” (Salovey i in., 2005, s. 636). Według tych autorów składa się ona z następujących wymiarów:

- zdolność trafnej percepcji, oceny i wyrażania emocji;
- zdolność znajdowania dostępu do uczuć oraz do ich wzbudzania w celu ułatwienia procesu myślenia;
- zdolność rozumienia informacji, mającej znaczenie afektywne, i posługiwania się wiedzą o emocjach oraz
- zdolność regulowania emocji, co sprzyja rozwojowi intelektualnemu i emocjonalnemu.

Składające się na inteligencję emocjonalną zdolności zorganizowane są w sposób hierarchiczny, od najbardziej podstawowych, tj. prostych

umiejętności spostrzegania i wyrażania emocji, aż po najwyższy poziom, związany z refleksyjnością i świadomą regulacją emocji.

Model Saloveya i Mayera został rozpowszechniony przez Daniela Golemana, który inteligencję emocjonalną definiował jako zdolność rozpoznawania własnych uczuć i uczuć innych, zdolność motywowania się i kierowania emocjami zarówno własnymi, jak i osób, z którymi łączą nas jakieś więzi (Goleman, 1999). Według Golemana na inteligencję emocjonalną składają się następujące kompetencje (emocjonalne i społeczne):

- samoświadomość (znajomość własnych stanów emocjonalnych), tj. wiedza o tym, co odczuwamy w danej chwili, oraz wykorzystanie tych uczuć do kierowania naszym procesem decyzyjnym;
- samoregulacja (umiejętność kierowania emocjami), tj. panowanie nad emocjami, umiejętność odłożenia nagrody na później, szybkie dochodzenie do siebie po kłopotach emocjonalnych);
- umiejętność motywowania się, tj. kierowanie się własnymi preferencjami w wyznaczaniu celów i dążeniu do nich, podejmowanie inicjatywy pomimo niepowodzeń i porażek;
- empatia (rozpoznanie emocji u innych), tj. wyczuwanie uczuć innych osób, umiejętność spojrzenia na sytuację z ich punktów widzenia;
- umiejętność nawiązywania i podtrzymywania związków z innymi, umiejętność wykorzystania zdolności do panowania nad emocjami w kontaktach z innymi, tj. do przewodzenia, negocjowania, łagodzenia sporów, współpracy i pracy zespołowej.

Jak widać, Goleman do komponentów inteligencji emocjonalnej „dodał” takie cechy jednostki jak: optymizm, pewność siebie, odporność na stres, umiejętność pracy zespołowej. Do składowych inteligencji emocjonalnej ten autor zalicza także takie dyspozycje jednostki jak: zdolność motywacji, wytrwałość w dążeniu do celu mimo niepowodzeń, umiejętność panowania nad popędami i odłożenia na później ich zaspokojenia, umiejętność regulowania nastroju i niepoddawania się zmartwieniom, umiejętność wczuwania się w nastroje innych osób, a nawet optymizm (Goleman, 1999). Warto dodać, że pojęcie kompetencji emocjonalnej było także przedmiotem badań i analiz Carolyn Saarni (Saarni, 1999a, 1999b, 2005), przy czym badaczka ta oparła wypracowaną przez siebie strukturę kompetencji emocjonalnej na teoriach socjologicznych, co spowodowało, że w tym ujęciu w analizie kompetencji emocjonalnych większą wagę przywiązuje się do społecznych aspektów tych kompetencji. Saarni twierdzi,

że umiejętności człowieka składające się na kompetencje emocjonalne pozwalają na skuteczne regulowanie swoich emocjonalnych doświadczeń oraz prawidłową wymianę interpersonalną, i traktuje je jako umiejętności, dzięki którym jednostka jest skuteczna w różnych transakcjach społecznych angażujących emocje (Saarni, 1999b). Przy czym bycie skutecznym rozumie tu jako przekonanie o posiadaniu umiejętności w tej dziedzinie i wiarę w to, że jest w stanie osiągnąć cel. Saarni mocno podkreśla, że kompetencje emocjonalne są zarówno konsekwencją, jak i warunkiem uczestnictwa w kulturze. Bycie kompetentnym emocjonalnie oznacza aktywne uczestnictwo w życiu społecznym. Osoby o wysokim poziomie kompetencji emocjonalnych są bardziej elastyczne, potrafią stosownie do kontekstu kulturowego kierować swoimi działaniami, myślami i uczuciami. Wykazują się także większą pewnością siebie, są jednostkami – jak mówi Saarni – szanującymi siebie, ale również szanującymi doświadczenia emocjonalne innych. Saarni wymienia następujące umiejętności, składające się na kompetencje emocjonalne:

- świadomość własnych stanów emocjonalnych;
- umiejętność dostrzegania i różnicowania emocji przeżywanych przez innych;
- umiejętność używania właściwych określeń werbalnych do opisu emocji wspólnych dla danej kultury;
- umiejętność wyrażania doświadczeń emocjonalnych za pomocą symboli;
- umiejętność empatycznego angażowania się w emocjonalne doświadczenia innych;
- umiejętność różnicowania stanów emocjonalnych oraz rozumienia braku zgodności między wewnętrznym stanem emocjonalnym a zewnętrzną ekspresją;
- świadomość kulturowych reguł i norm emocjonalnych (wiedza na temat tego, gdzie, z kim i jak wyrażać własne emocje);
- umiejętność uwzględniania informacji o partnerze interakcji w celu zrozumienia przeżywanych przez niego emocji;
- rozumienie, że zachowania, podczas których wyrażamy emocje, oddziałują na innych;
- umiejętność adaptacyjnego radzenia sobie z awersyjnymi czy przykrymi emocjami;

- wiedza na temat tego, że natura relacji interpersonalnych jest wyznaczana przez stopień emocjonalnej bezpośredniości i autentyczności pomiędzy uczestnikami interakcji;
- poczucie emocjonalnej skuteczności, sprawstwa (umiejętność regulowania własnych emocji i swoich działań oraz postrzeganie ich jako skutecznych) (cyt. za: Górska, 2012).

Ujęcie Saarni jest nieco inne od scharakteryzowanych propozycji Saloveya i Mayera czy Golemana, ponieważ tu wyraźnie podkreśla się, że kluczową rolę w emocjonalnym funkcjonowaniu dzieci odgrywa społeczny kontekst. Niemniej jednak kompetencja emocjonalna jest tutaj, podobnie jak w poprzednich definicjach, zbiorem dyspozycji (wiedzy i umiejętności), dzięki którym funkcjonujemy poprawnie w rozmaitych sytuacjach społecznych, tj. takich, które uruchamiają emocje i pozwalają na regulowanie naszych emocjonalnych doświadczeń oraz prawidłową wymianę interpersonalną. Według Saarni proces rozwoju emocjonalnego to dojrzewanie i nabywanie umiejętności składających się na kompetencję emocjonalną. Procesy te odbywają się przez całe życie człowieka, począwszy od narodzin, aż do ostatnich chwil naszego życia, nieustająco ma miejsce wzajemny i uzupełniający się proces uczenia się emocji, tj. nabywania nacechowanych emocjonalnie przekonań i jednocześnie uczenie się sposobów wyrażania emocji. W ten sposób nasze kompetencje emocjonalne i przekonania dotyczące emocji są zbieżne z normami obowiązującymi w danej kulturze.

Pomimo że koncepcja Carolyn Saarni jest zakorzeniona w kulturowych koncepcjach, nadal jest traktowana jako tzw. adaptacyjny potencjał podmiotu. Odwołuję się tu do wyróżnionych przez Astrid Męczkowską dwóch znaczeń pojęcia kompetencja (Męczkowska, 2003). Kompetencje traktowane jako adaptacyjny potencjał podmiotu pozwalają jednostce na dostosowanie działań do charakteru otoczenia. Kompetencja ma tu charakter instrumentalny, jest dyspozycją do efektywnego działania, ukierunkowanego na realizację celu. Podejście to wynika z przekonania, że każdy rodzaj zachowania człowieka jest zachowaniem sprawczym, jest instrumentem, który służy osiągnięciu przez podmiot panowania nad zewnętrznym (społecznym) otoczeniem i podlega modelowaniu. Kompetencje w tym ujęciu to dyspozycja do instrumentalnego działania, podstawowe ich komponenty to wiedza, umiejętności, motywacja do działania oraz przekonanie podmiotu o posiadaniu owej dyspozycji.

Kapitał emocjonalny w tym ujęciu jest – analogicznie do rozumienia kapitału społecznego w ujęciu Colemana i Putnama – zasobem jednoznacznie pozytywnym. Stąd też zachęcanie ludzi (pracowników) do doskonalenia umiejętności składających się na inteligencję emocjonalną jest istotnym elementem filozofii zarządzania w wielu organizacjach (Goleman, 1999). Rozwijanie składających się na kapitał emocjonalny kompetencji jest czynnikiem ułatwiającym karierę zawodową oraz usprawniającym funkcjonowanie człowieka w rozmaitych codziennych sytuacjach. Wyniki badań nad znaczeniem inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka (Matczak, Knopp, 2013) potwierdzają, że osoby inteligentne emocjonalnie mają wyższe kompetencje społeczne, lepiej funkcjonują w bliskich związkach interpersonalnych, częściej przejawiają bezpieczny styl przywiązania i stosują konstruktywne strategie radzenia sobie z konfliktami. Mają silniejsze poczucie własnej wartości, sensu życia i możliwości wpływania na własny los, są odporniejsze na stres i częściej stosują zadaniowy styl radzenia sobie z nim. Są także dowody na związek inteligencji emocjonalnej z efektywnością funkcjonowania szkolnego i zawodowego. Według Anny Matczak i Katarzyny Knopp osoby inteligentne emocjonalnie mają większą motywację do nauki, są bardziej zadowolone z pracy i cechują się większą kreatywnością (Matczak, Knopp, 2013).

Wielu badaczy stoi na stanowisku, że kompetencje emocjonalne podlegają treningowi. Jego celem jest uzyskanie takiego poziomu kompetencji, który świadczy o tym, że efekt wykonanego działania będzie odpowiadał założonym celom. Edukacja emocjonalna w takim ujęciu wiąże się z rozwojem poprzez nabywanie kompetencji emocjonalnych, a budowanie kapitału emocjonalnego to rozwijanie wiedzy, umiejętności i sprawności – elementów składowych kompetencji emocjonalnej. A ponieważ – jak zostało wyżej powiedziane – kompetencje emocjonalne są ważnym instrumentem wspierającym rozwój jednostki w wielu sferach jej życia, a budowanie kapitału emocjonalnego jest podstawowym elementem przyczyniającym się do budowy kapitału społecznego i kulturowego, to trening inteligencji/kompetencji emocjonalnej stał się niezwykle popularnym hasłem marketingowym. W odpowiedzi na duże zainteresowanie na rynku edukacyjnym powstają liczne programy, kursy, szkolenia, których zadaniem jest podnosić poziom kompetencji emocjonalnych i tym samym polepszać sytuację życiową uczestników, a przez to gwarantować im odnoszenie sukcesów we wszelkich obszarach funkcjonowania i sprzyjać psychicznemu dobrostanowi.

Niestety, badania prowadzone w tym obszarze (głównie przez psychologów) nie potwierdzają jednoznacznie tezy o skuteczności kursów i szkoleń mających na celu rozwój kompetencji emocjonalnych. Są co prawda (nieliczne) doniesienia z badań o skuteczności treningu emocjonalnego. Na przykład Danuta Wosik-Kawala przeprowadziła badania empiryczne wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych, w których wykazała, że pozytywne (częściowo) rezultaty, jeśli chodzi o rozwijanie kompetencji emocjonalnych, mogą przynosić zajęcia warsztatowe organizowane w szkole. Przeprowadzony przez nią eksperyment dowiódł, że zajęcia spowodowały wzrost empatii oraz umiejętności radzenia sobie ze stresem badanych uczniów, natomiast zaproponowane zajęcia edukacyjne nie wpłynęły znacząco na zmianę w zakresie umiejętności asertywnych badanych (Wosik-Kawala, 2013). Również Katarzyna Knopp potwierdza, że choć badań sprawdzających efektywność kursów i szkoleń jest niewiele, to inteligencja emocjonalna poddaje się procesom uczenia i można ją stymulować poprzez wprowadzanie celowych oddziaływań edukacyjnych (Knopp, 2010). Wielu badaczy sceptycznie odnosi się do tej kwestii z uwagi na to, że skuteczność programów i treningów nie została potwierdzona rzetelnymi badaniami naukowymi, niektórzy posuwają się do sformułowania, iż „twierdzenia te są oparte w większości na przekazach anegdotycznych lub nieprecyzyjnie opisanych badaniach” (Śmieja, Orzechowski, 2008, s. 36).

Kapitał emocjonalny w ujęciu krytycznym

Definiując kapitał emocjonalny w ujęciu krytycznym, odwołuję się do teorii kapitału społecznego w ujęciu Pierre’a Bourdieu. Pojęcia kapitału emocjonalnego w tej perspektywie nie można wyjaśnić bez odwołania się do centralnej kategorii w jego dokonaniach, tj. *habitusu*, oznaczającego nabyte umiejętności i kompetencje jednostki, które przybierają postać trwałych dyspozycji. Dyspozycje te obejmują swoim zasięgiem całe spektrum czynników poznawczych i emocjonalnych. Te zinternalizowane schematy stają się naszą drugą naturą, ponieważ są zdeponowane w każdym organizmie w postaci skryptów percepcji, myślenia i działania (Bourdieu, Passeron, 1990). Bourdieu nie używał co prawda pojęcia kapitału emocjonalnego, jednak mówił o emocjonalnych doświadczeniach jako ważnym elemencie *habitusu* nabywanego przede wszystkim w rodzinie oraz podczas edukacji czy pracy zawodowej.

Znakomitej rekonstrukcji pojęcia kapitału emocjonalnego w nurcie krytycznym dokonał Michalinos Zembylas, który definiuje kapitał emocjonalny inaczej niż Bénédicte Gendron (Zembylas, 2007). Zembylas formułuje własną definicję kapitału emocjonalnego, odwołując się do badań socjologów edukacji oraz własnych badań etnograficznych nad rolą emocji w edukacji. Przedstawia kapitał emocjonalny jako zasoby odnoszące się do dostępu do emocjonalnie cenionych umiejętności i posiadanych aktywów (głównie przez kobiety). Zasoby emocjonalne są tu widziane jako opiekuńczość, wsparcie, zaangażowanie, stąd dość popularny pogląd, że to kobiety są „bardziej emocjonalne”. Zembylas zauważa, że praca zawodowa jest ważnym miejscem nabywania zasobów emocjonalnych. Każda bowiem rola zawodowa wiąże się z normami i oczekiwaniami określającymi, jakie emocje i w jaki sposób pracownicy powinni ujawniać, wykonując swoje obowiązki. Jednym słowem, kapitał emocjonalny przywołany badacz definiuje bardzo szeroko, jako rodzaj zasobów emocjonalnych, które są bardzo znaczące nie tylko dla funkcjonowania społecznego jednostek, ale także mają konsekwencje ekonomiczne. Są również ważne dla szeroko rozumianego uczestnictwa w kulturze. Zasoby emocjonalne w tym ujęciu to struktura kompetencyjna rozumiana inaczej niż w podejściu instrumentalnym. Kompetencja jest tu widziana jako transgresyjny potencjał podmiotu (Męczkowska, 2003), co oznacza, że jest ona rodzajem głębokiej struktury integrującej elementy poznawcze i emocjonalne, równoważącej relacje człowieka z otoczeniem. Począwszy od wczesnego dzieciństwa, emocje pierwotne, biologiczne (takie jak złość, strach) są przekształcane w znaczenia kulturowe organizowane wokół innej osoby, grupy czy obiektu społecznego. Uczucia przywiązania, miłości, nienawiści, zawiści powstają wobec takich osób jak rodzice, znajomi, przyjaciele, partnerzy, współpracownicy. Wszystkie uczucia wtórne (społeczne) są definiowane przez kulturę w tym sensie, że w toku socjalizacji jednostki uczą się ich znaczeń. W ten sposób budujemy nasz kapitał emocjonalny, który widoczny jest w słownictwie, za pomocą którego opisujemy emocje; przekonaniach, które mamy na temat emocji, a przede wszystkim w regułach dotyczących tego, co powinniśmy czuć i jak nasze emocje powinny być wyrażane w konkretnych społecznych sytuacjach.

Kapitał emocjonalny niekoniecznie musi być zasobem o charakterze pozytywnym, jak widzą to badacze związani ze szkołą Putnama i Colemana. Ma on, podobnie jak inne formy kapitału, walor neutralny, może być wykorzystany do celów, które możemy uznać zarówno za pozytywne, jak

i negatywne. Tak rozumiany kapitał emocjonalny, podobnie jak inne formy kapitału, jest narzędziem reprodukcji kulturowej może utrzymywać nierówności społeczne. Dzieje się tak w sytuacji, gdy nabyte w dzieciństwie kompetencje emocjonalne nie są zgodne z regułami odczuwania i wyrażania emocji wynikającymi z roli zawodowej. Może to prowadzić do alienacji, wykluczenia i dominacji społecznej.

Na potwierdzenie tej tezy warto w tym miejscu przywołać badania i analizy Stevena Gordona (Gordon, 1992). Jako jeden z pierwszych użył on pojęcia kultura emocjonalna, którą w jego ujęciu stanowi kompleks słownika emocjonalnego, przekonań dotyczących emocji oraz norm mówiących, co ludzie powinni czuć oraz kiedy i jakie emocje powinny być wyrażane. W ramach kultury Gordon wyodrębnił tzw. orientacje emocjonalne: instytucjonalną i impulsywną. Ten podział sugeruje, że ludzie odnajdują swoje głębokie, prawdziwe „ja” umiejscowione w zachowaniu instytucjonalnym (zgodnym z normami instytucji) bądź przeciwnym tym normom (impulsywnym). Te dwie odmienne orientacje emocjonalne (instytucjonalna i impulsywna) uwidaczniają się w różnych reakcjach emocjonalnych jednostek. W orientacji instytucjonalnej ludzie wyrażają emocje zgodne z normami obowiązującymi w danej organizacji, podtrzymując standardy dotyczące ekspresji emocji. Natomiast w orientacji impulsywnej ludzie wyrażają spontanicznie swoje emocje, często lekceważąc instytucjonalne reguły i konwencje. Co ciekawe, ta sama emocja może mieć różne znaczenia w odmiennych orientacjach (np. złość z perspektywy instytucjonalnej oznacza utratę panowania nad sobą, a z perspektywy impulsywnej – wolność od norm społecznych), a ponadto emocje danej osoby mogą się gwałtownie zmieniać w zależności od sytuacji. Zdaniem Gordona orientacja impulsywna skupia się na ekspresji emocji pierwotnych (takich jak złość, strach, wstręt, smutek), co powoduje, że słownik emocjonalny jest niewielki. Z kolei orientacja instytucjonalna skupia się na wypracowanych kulturowo emocjach społecznych (wtórnych), takich jak lojalność, zaufanie, miłość, mściwość. Słownik emocjonalny takich osób jest o wiele większy. Według Gordona orientacja impulsywna może stanowić „lepszy” kapitał emocjonalny w sytuacjach przejściowych, natomiast orientacja instytucjonalna – w relacjach długoterminowych.

Analizy Stevena Gordona wyraźnie pokazują, że „wartość” kapitału emocjonalnego jest zależna od kontekstu społecznego i kulturowego. Kapitał emocjonalny nie ma jednoznacznie i w każdej sytuacji charakteru pozytywnego, jak sugerują koncepcje oparte na teorii inteligencji emocjonal-

nej. Nie uwzględniając czynników społecznych, nie widzimy, że kulturowe scenopisy często narzucają jednostkom bardzo stresujące, wręcz alienujące wymagania, dotyczące odczuwania i wyrażania emocji. Ponadto reguły dotyczące wyrażania i odczuwania emocji są niejednakowe z uwagi na posiadanie władzy i zwierzchnictwa. Najczęściej osoby posiadające władzę mają dużo więcej swobody w wyrażaniu uczuć niż ci, którzy jej nie posiadają.

Wartość naszego kapitału emocjonalnego jest zatem głęboko uwikłana i zależna od relacji oraz od roli społecznej, jest także odzwierciedleniem naszego położenia w strukturach społecznych. Kapitał emocjonalny – tak jak inne formy kapitału – może być narzędziem wykluczenia i dominacji społecznej.

Podsumowanie

W artykule opisano kategorię kapitału emocjonalnego w kontekście różnych perspektyw teoretycznych. Podejście, które nazwałam adaptacyjnym, nawiązuje do ekonomiczno-liberalnego dyskursu kapitału społecznego łączonego z nazwiskami Roberta Putnama i Jamesa Colemana. Ujmuje ono kapitał emocjonalny jako zbiór kompetencji emocjonalnych i społecznych, które są traktowane jako czynnik ułatwiający karierę zawodową oraz usprawniający funkcjonowanie w codziennych sytuacjach.

Odmiennie podejście do kapitału emocjonalnego, które określiłam jako krytyczne, nawiązuje do teorii kapitałów Pierre’a Bourdieu. Tu kapitał emocjonalny to bogaty i zróżnicowany zbiór zasobów emocjonalnych, które są ważne nie tylko dla funkcjonowania społecznego jednostek, ale także mają konsekwencje ekonomiczne i są ważne dla szeroko rozumianego uczestnictwa w kulturze. I właśnie od wielu czynników kulturowych, m.in. roli społecznej, posiadanej władzy czy miejsca w strukturze społecznej, zależą znaczenie i „waga” posiadanego kapitału emocjonalnego, który może być zasobem o charakterze zarówno pozytywnym, jak i negatywnym.

Rozpatrywanie kapitału emocjonalnego w różnych kontekstach teoretycznych prowadzi do odmiennych konsekwencji ważnych z perspektywy praktyki edukacyjnej w obszarze rozwoju emocjonalnego.

Traktowanie kapitału emocjonalnego jako zbioru kompetencji emocjonalnych i społecznych to instrumentalne podejście do rozwoju emocjonalnego, a edukacja emocjonalna – używając terminu Sylvany Dietel – jest w tym ujęciu rozumiana jako pomnażanie zasobów, tj. umiejętności skła-

dających się na kompetencje emocjonalne (Dietel, 2013). Zasoby emocjonalne człowieka traktowane są tu jako instrument, narzędzie, które odpowiednio doskonalone przyczynia się do wspierania rozwoju jednostki w różnych sferach jej życia, a kompetencje emocjonalne traktuje się tu jako adaptacyjny potencjał podmiotu, który podlega treningowi (Męczkowska, 2003). Jego celem (treningu) jest to, aby człowiek osiągnął taki poziom kompetencji, który sprawi, że efekt wykonanego przez niego działania będzie odpowiadał założonemu wzorcowi wykonania. Edukacja emocjonalna w tym ujęciu polega na rozwijaniu i doskonaleniu wiedzy i umiejętności – komponentów kompetencji emocjonalnych. W wyniku różnych doświadczeń (zarówno intencjonalnego treningu, jak i codziennych sytuacji) jednostka rozwija je przez całe życie, a zatem nasze kompetencje mogą stale wzrastać. Są one traktowane jako nabyte, adaptacyjne funkcje osobowości.

W krytycznym podejściu do kapitału emocjonalnego zasoby emocjonalne i możliwości ich rozwijania są traktowane inaczej, m.in. z uwagi na to, że mają swoje źródło w innych ujęciach całościowego uczenia się, które procesy edukacyjne osadzają w świecie życia codziennego jednostek, w konstytuujących go interakcjach społecznych oraz w ich biografiami (Solarczyk-Szwec, 2015). Te teorie uczenia się (m.in. transformatywnego, niezależnego czy usytuowanego uczenia się) podkreślają, że indywidualne uczenie się nie może być rozpatrywane w oderwaniu od kontekstu społecznego czy biografii człowieka (Tedder, Biesta, 2009), a ich cechą wspólną jest podkreślanie wagi społeczno-kulturowej przestrzeni, w której odbywają się procesy nabywania wiedzy i umiejętności. W tym bogactwie niesłychanie zróżnicowanych przestrzeni edukacyjnych (formalnych i nieformalnych; realnych i wirtualnych) jednostki przez całe życie budują swoje kompetencje emocjonalne, które wykraczają daleko poza wiedzę i umiejętności. Struktura kompetencyjna ma tu bowiem inny charakter – stanowi transgresyjny potencjał podmiotu (Męczkowska, 2003). Rozwijanie takiej kompetencji polega na twórczej aktywności podmiotu w konstruowaniu własnego poznania, a nie na recepcji treści kulturowego przekazu. Wymaga to innej organizacji procesów kształcenia, gdzie – jak trafnie pisze Peter Alheit – „centralnym punktem nie jest już skuteczność nauczania, efektywne strategie dydaktyczne czy spójność programów edukacyjnych, ale sytuacja i warunki po stronie ucznia” (2009, s. 15). Oznacza to zwrot w kierunku pozaformalnego i nieformalnego uczenia się, gdzie do najważniejszych zadań dydaktycznych należy stymulowanie podmiotowego uczenia się. Samoorganizacja i samokierowanie to dwie „najważniejsze” emo-

cjonalne kompetencje (Gieseke, 2007). Doskonalenie emocjonalne w tym ujęciu jest niesłychanie ważną częścią przemian osoby w kontekście całego jej życia, można by rzec, że stanowi istotę rozwoju człowieka. Rozwój emocjonalny może się dokonywać na poziomie autonarracji i w ten sposób nadawać nowy kształt naszemu życiu (Tokarska, 2002; Trzebiński, 2002; Góralska, 2014). Edukacja emocjonalna wiąże się tu z tworzeniem nowych znaczeń i nadawaniem nowego sensu osobistym doświadczeniom, a rozwój emocjonalnych zasobów oparty jest na zmianach całościowych i głębokich, zachodzących na najwyższym poziomie rozwoju osobowego.

Z perspektywy pedagogicznej warto poddać głębszej analizie oba ujęcia kapitału emocjonalnego. Każde z nich bowiem zwraca uwagę na inne aspekty rozwoju człowieka i kryje w sobie bogaty edukacyjny potencjał.

Bibliografia

- Alheit P. (2009), *Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4(48), s. 7–23.
- Bourdieu P. (2008), *Zmysł praktyczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Chrost M. (2012), *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Dietel S. (2013), *Wymiary emocji i ich znaczenie w edukacji dorosłych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 14, s. 61–73.
- Fukuyama F. (2003), *Kapitał społeczny*, [w:] L.E. Harrison, S.P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Kraków.
- Gendron B. (2004), *Why emotional capital matters in education and in labour? Toward an optimal use of human capital and knowledge management*, Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques, série rouge, nr 113, Université Panthéon-Sorbonne, Paris.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Goleman D. (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Goleman D. (2007), *Inteligencja społeczna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Gordon S.L. (1992), *The Sociology of Emotion*, [w:] M. Rosenberg, R.H. Turner (red.), *Social Psychology. Sociological Perspectives*, New Brunswick 1992.

- Górska R. (2012), „Praktyczny charakter” kompetencji emocjonalnej dorosłych, „Rocznik Andragogiczny”, nr 19, s. 154–169.
- Górska R. (2014), *The narrative as a strategy for the development of emotional competences of adults*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(70), s. 121–135.
- Górska R. (2015), *Praca emocjonalna dorosłych. Pomiędzy skutecznością a wypaleniem zawodowym pracownika*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(72), s. 91–102.
- Górska R., Solarczyk-Szwec H. (2012), *O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2(67).
- Grzegorzewska I. (2012), *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1(57), s. 39–48.
- Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Illeris K. (2009), *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1(45), s. 85–96.
- Jarvis P. (2012), *Globalizacja, wiedza i uczenie się przez całe życie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(58), s. 7–21.
- Jarvis P. (2012), *Transformatywny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(59), s. 127–135.
- Jasielska A., Leopold M.A. (2000), *Kompetencja a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?*, „Forum Oświatowe”, nr 2.
- Knopp K. (2010), *Inteligencja emocjonalna oraz możliwości jej rozwijania u dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa.
- Król H., Ludwiczynski A. (2006), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Madalińska-Michalak J., Górska R. (2012), *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.
- Martowska K. (2012), *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa.
- Matczak A., Knopp K.A. (2013), *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa.
- Matczak A., Martowska K. (2011), *Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych*, „Studia Psychologica”, nr 11(1), s. 5–18.
- Męczkowska A. (2003), *Kompetencja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Mróz A. (2015), *Możliwości kierunkowanego rozwoju emocjonalnego osób dorosłych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 16, s. 35–46.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Rutkowiak J. (2007), *Jednostka w projekcie ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznianie edukacji*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. No-

- wak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin.
- Saarni C. (1999), *The Development of Emotional Competence*, Guilford Press, New York.
- Saarni C. (1999), *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
- Saarni C. (2005), *Spółeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Salovey P., Bedell B.T., Detweiler J.B., Mayer J.D. (2005), *Aktualne kierunki w badaniach nad inteligencją emocjonalną*, [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Samul J. (2013), *Definicje kapitału ludzkiego w ujęciu porównawczym*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach”, nr 96, s. 195–204.
- Sierocińska K. (2011), *Kapitał społeczny. Definiowanie, pomiar i typy*, „Studia Ekonomiczne”, nr 1, s. 69–86.
- Solarczyk-Szwec H. (2013), *Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 20, s. 41–63.
- Solarczyk-Szwec H. (2015), *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 22, s. 119–133.
- Śmieja M., Orzechowski R. (red.) (2008), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Taracha M. (2010), *Inteligencja emocjonalna a wykorzystanie potencjału intelektualnego*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Teder M., Biesta G. (2009), *Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(46), s. 19–35.
- Trzebiński J. (2002), *Autonarracje nadają kształt życiu człowieka*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Turner J.H., Stets J.E. (2009), *Socjologia emocji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wosik-Kawala D. (2013), *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Zarycki T. (2004), *Kapitał społeczny a trzy polskie drogi do nowoczesności*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2(48), s. 45–65.
- Zarycki T. (2009), *Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre’a Bourdieu*, „Psychologia Społeczna”, nr 1–2(10), s. 12–25.
- Zembylas M. (2007), *Emotional capital and education: Theoretical insights from Bourdieu*, „British Journal of Educational Studies”, nr 55(4), s. 443–463.

- Berkovich I. (2023), *Emotional capital in schools: principals' caring leadership as a moderator of the mediated association between emotional geographies and school climate*, „Journal of Professional Capital and Community”, 8(2), s. 125–143, <https://doi.org/10.1108/JPCC-11-2022-0062>.
- Cottingham M.D. (2016), *Theorizing emotional capital*, „Theory and Society”, 45(5), s. 451–470, <https://doi.org/10.1007/s11186-016-9278-7>.
- Gendron B. (2018), *The power of the emotional capital in education: Executive functions, heutagogy and meditation/mindfulness*, Publibook/Société Écrivains.
- Gendron B. (2019), *Emotional capital, positive psychology, and active learning and mindful teaching*, „New Directions for Teaching and Learning”, 160, s. 63–76, <https://doi.org/10.1002/tl.20365>.
- Gendron B., Kouremenou E.S., Rusu C. (2016), *Emotional capital development, positive psychology and mindful teaching: Which links?*, „International Journal of Emotional Education”, 8(1), s. 63–74, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098792.pdf>.
- Parcel T.L., Hendrix J.A., Taylor A.J. (2016), “How far is too far?” *Gender, emotional capital, and children's public school assignments*, „Socius”, 2, 237802311666995, <https://doi.org/10.1177/2378023116669955>.
- Piri S., Pishghadam R., Dixon L., Rasekh Z.E. (2018), *Predictors of L2 achievement: Testing a model based on EFL learners' emotional, social, and cultural capitals*, „Issues in Educational Research”, 28(3), s. 737–755, <http://www.iier.org.au/iier28/piri.pdf>.
- Pishghadam R., Shakebae G. (2020), *Economic, social, cultural, emotional, and sensory capitals in academic achievement*, „Language Related Research”, 11(5), s. 1–30, <https://doi.org/10.29252/LRR.11.5.1>.
- Salamon A., Sumsion J., Harrison L. (2017), *Infants draw on 'emotional capital' in early childhood education contexts: A new paradigm*, „Contemporary Issues in Early Childhood”, 18(4), s. 362–374, <https://doi.org/10.1177/1463949117742771>.
- Wang L., Hindman A. (2023), *Fifth-Grade Multilingual Learners' Emotional Capital, Approaches to Learning, and Reading Achievement*, *Literacy Research and Instruction*, DOI: 10.1080/19388071.2023.2208178.
- Yang S., Shu D., Yin H. (2022), *The bright side of dark emotions: Exploring EFL teachers' emotions, emotional capital, and engagement in curriculum implementation*, „Teaching and Teacher Education”, 117, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103811>.

Postscriptum

Kapitał emocjonalny jest przedmiotem badań różnych dyscyplin, zwłaszcza z obszaru nauk społecznych. W ostatnich latach pojawiły się zarówno rozszerzone teoretyczne analizy i nowe konceptualizacje (Cottingham, 2016), jak i liczne badania empiryczne (Gendron, Kouremenou, Rusu, 2016; Parcel, Hendrix, Taylor, 2016; Salamon, Sumsion, Harrison, 2017; Gendron, 2018; Piri, Pishghadam, Dixon, Rasekh, 2018; Pishghadam, Shakebaee, 2020; Yang, Shu, Yin, 2022; Berkovich, 2023; Wang, Hindman, 2023). Badania kapitału emocjonalnego są nadal osadzone w obu opisywanych w artykule perspektywach teoretycznych: adaptacyjnej i krytycznej oraz realizowane w różnorodnych perspektywach badawczych.



IV. DYDAKTYKA DOROSŁYCH – STRATEGIE I TRUDNOŚCI

