

---

**Marta A. Shaw** | [marta.shaw@uj.edu.pl](mailto:marta.shaw@uj.edu.pl)

Instytut Spraw Publicznych

Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej

Uniwersytet Jagielloński

ORCID ID: 0000-0001-7571-7266

## Bałwochwalstwo rozumu: błąd Kartezjusza w kształceniu liderów

### Idolatry of Reason: Descartes' Error in the Training of Leaders

**Abstract:** Drawing on contemporary research in neurobiology, the author of this article questions the Enlightenment notion of a separation between emotions and the intellect, investigating the implications of research findings for the training of educational leaders. The author analyzes three influential metaphors of the human mind as a chariot, car and rider of an undomesticated elephant, setting them side by side with current knowledge of the brain as a synchronized whole devoid of a central processor. Instinctual aspects of human functioning are presented as biological algorithms responsible for the success of Homo Sapiens as species, but also for behaviors in the current civilizational context that run counter to human well-being. The understanding and regulation of emotional aspects of human functioning are key challenges for the future of the human species on earth. The author contends that liberation from the illusion of rationality can and should begin with educational leaders.

**Key words:** education, neurobiology, Anthropocene, educational leadership, professional culture

## Wstęp

Pierwsze dwie dekady XXI wieku przyniosły wiele niespokojnych pytań o to, dokąd zmierza ludzkość w epoce antropocenu. Ukształtowany siłą ludzkiego umysłu świat znalazł się na historycznym zakręcie. Rozum, który daje ludziom przewagę nad innymi gatunkami, pozwolił na pokonanie zabójczych chorób i budowę systemów społeczno-politycznych oddalających widmo wojen. Siła ludzkiego intelektu stworzyła jednak też technologie i systemy niszczące środowisko w stopniu zagrażającym przyszłości człowieka jako gatunku i życiu na naszej planecie [Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services, 2019; Popkiewicz 2013]. Szafarz ogrodu Eden zamienił go w „pustynię samotności i spustoszenia” [Stróżyna 2012, s. 189]. W obliczu licznych zagrożeń, przedstawiciele zachodniej cywilizacji upatrują nadziei w edukacji kolejnych pokoleń. Niniejszy artykuł stawia jednak tezę, że nadzieje pokładane w edukacji nie sprawdzą się tak długo, jak długo pozostanie ona zakorzeniona w problematycznym dziedzictwie oświecenia w postaci mitów obalonych przez współczesną naukę. Szczególnie istotne wnioski dla edukacji wynikają z odkryć neurobiologów potwierdzających głębokie, lecz subiektywne twierdzenia europejskich humanistów. Dzięki rozwojowi technik obrazowania mózgu, dowiedzieliśmy się przez ostatnich dziesięć lat więcej o jego funkcjonowaniu niż przez poprzednie pięć tysięcy – i wyłaniające się mapy ludzkiego rozumowania znacząco odbiegają od założeń przyjętych powszechnie w naukach społecznych, z poważnymi implikacjami dla teorii i praktyki edukacji [Lafferty, Alford 2010].

Obecny model edukacji, w szczególności edukacji akademickiej, opiera się na trwałym micie opozycji intelektu i emocji. Proces edukacji, bazując na tym micie, wynaturza działanie mózgu, potęgując największe zagrożenie człowieka wobec samego siebie – szlifuje broń, jaka może być użyta przeciwko ręce, jaka ją trzyma. Celem niniejszego artykułu jest analiza problematycznej idei u korzeni współczesnej edukacji, przedstawienie przeciwstawnych jej argumentów na gruncie neurobiologii oraz jej zastosowań w dyscyplinach pokrewnych zarządzania i edukacji. W oparciu o tak zarysowaną analizę, zostaną postawione pytania wynikające z przedstawionego problemu dla kadry zarządzającej oraz decydentów w dziedzinie edukacji.

## Rydwani i samochód: dualistyczne metafory intelektu i emocji

Człowiek myśli metaforami – to, co nowe i złożone, postrzegamy zawsze w relacji do tego, co już znamy i rozumiemy [Lakoff, Johnson 2008]. Wykształceni Europejczycy marzą i działają według głęboko zakorzenionych, lecz problematycznych metafor obrazujących dualistyczną relację pomiędzy intelektem a emocjami. Zgodnie z tymi metaforami,

choć historia odbiera taką nadzieję, jesteśmy przekonani, że pokój i dobrobyt zapanuje wtedy, gdy odpowiednio wyedukowany rozum zwycięży nad irracjonalnymi emocjami.

Dualistyczne oddzielenie serca i głowy oraz cielesności i umysłowości ma swoje korzenie u Platona, który porównywał umysł człowieka do jeźdźca rydwanu ciągniętego przez dwa konie. Jeden z nich reprezentuje „dobre” emocje, takie jak umiłowanie honoru, a drugi „złe” apetyty i popędy. Celem edukacji jest wypracowanie doskonałej kontroli jeźdźca nad obydwojma końmi [Platon, *Phaedrus*, 253D]. Pogląd ten ewoluował w filozofii oświecenia, leżącej u podwalin współczesnej cywilizacji zachodniej. Szczególnie istotne jest tu dziedzictwo autora najsłynniejszego zdania w historii filozofii – „Myślę, więc jestem” – który uważał umysł za odcieleśniony twór, nadrzędny wobec innych części ludzkiego organizmu. W wersji Kartezjusza nie można być pewnym co do istnienia platońskich koni – pewny jest tylko odcieleśniony jeździec. Intelktualni dziedzice Kartezjusza są przekonani, że dobre decyzje podejmuje się z chłodnym wyrachowaniem, a emocje niosą ze sobą zagrożenie irracjonalności, w związku z czym uzasadnione jest ich tłumienie zarówno w procesie edukacji, jak i zawodowej socjalizacji [McPhail 2004].

Kartezjański dualizm utrwalił się w dwudziestowiecznych naukach społecznych, operujących na mechanistycznych metaforach epoki przemysłowej. Twórcy teorii leżących u podwalin współczesnej psychologii i ekonomii postrzegali umysł jako kierowcę – już nie rydwanu, lecz samochodu, zaprojektowanego celową siłą tegoż umysłu [Haidt 2007]. W naukach społecznych pokutuje do dziś obraz człowieka jako racjonalnego kierowcy, który wyznacza sobie inteligentne cele i dąży do ich skutecznej realizacji przy wykorzystaniu dostępnej wiedzy i zasobów. Jeżeli rozmija się ze swoimi celami, jest to wynik niepełnej wiedzy lub niewystarczających zasobów. Nawet gdy jasne jest, że to nie rozum decyduje o wynikach wyborów czy decyzjach konsumentów, intelektualni spadkobiercy Kartezjusza, uformowani w duchu dwudziestowiecznych nauk społecznych, właśnie w rozumie i jego rozwoju poszukują ratunku w obliczu poważnych zagrożeń, stojących obecnie nie tylko przed cywilizacją zachodnią, ale i przed całym gatunkiem ludzkim. Chociaż w nauce od dawna odchodzi się od postrzegania człowieka jako racjonalnego gracza (o czym świadczy m.in. nagroda Nobla w dziedzinie ekonomii dla Daniela Kahnemanna), w edukacji dominuje nadal myślenie zgodne z dualistycznymi metaforami intelektu i emocji. Zawierają one dwa elementy problematyczne z punktu widzenia współczesnej neurobiologii – rozdział jeźdźcy od swojego pojazdu oraz przekonanie o jego wyższości nad tym, co go napędza.

## Neurobiologia „serca” i „rozumu”

Według neurobiologów, umysł człowieka to zsynchronizowana całość złożona z koalicji modułów i pozbawiona centralnego procesora [MacLean 1990; Damasio 2016]. Ludz-

ka racjonalność możliwa jest tylko dzięki naszej rozbudowanej emocjonalności [LeDoux 1998; Damasio 2016]. Przykładowo, decyzja, co wybrać z menu w restauracji, nie wymaga wielogodzinnego ważenia argumentów za i przeciw każdemu danu, ponieważ procesy działające poniżej poziomu świadomości dokonują wstępnej selekcji. Opcje decyzyjne postrzegane świadomie i przetwarzane językowo są wynikiem intensywnych i niezwykle wydajnych procesów działających automatycznie poza językiem. Choć język bywa nazywany największym osiągnięciem ewolucji człowieka, jest wynalazkiem nowym wobec zjawisk i stanów poddawanych mentalizacji [Rutkiewicz-Hanczewska 2016]. Choć emocje wprowadzają niejednokrotnie zamęt w procesie rozumowania, są jego nierozłącznym elementem [Damasio 2016; Pert 2012]. Nie można powiedzieć, że modyfikują jedynie proces poznawczy – kierunkują ten proces i stanowią jego integralną część od początku do końca, od zbierania informacji po podejmowanie decyzji. Pokazują to dobitnie badania osób z uszkodzeniami mózgu, którzy zachowują wszystkie zdolności intelektualne, lecz tracą zdolność odczuwania emocji. Okazuje się, że uszkodzenia skutkujące stuprocentowo chłodną racjonalnością upośledzają umiejętność podejmowania decyzji.

Nieodczuwający emocji pacjenci opisani przez Antonia Damasio [2016], oprócz spędzania zapewne wielu godzin nad restauracyjnymi spisami dań, popełniali tragiczne w skutkach błędy w życiu osobistym i społecznym. Chociaż zachowywali pamięć, język, umiejętności arytmetyczne i zdolność logicznego myślenia, a ich mierzona standardowymi testami osobowość nie ulegała zmianie, nie byli w stanie planować korzystnych dla siebie działań ani podejmować efektywnych decyzji. Życie tych ludzi obierało przewidywalnie tragiczny kurs. Działo się tak dlatego, że układy odpowiedzialne za rozumowanie pozostają blisko związane z tymi odpowiedzialnymi za biologiczną regulację. Upośledzenie emocjonalności staje się poważnym źródłem zachowań irracjonalnych [Damasio 2016].

Na nierozłączność procesów poznawczych i emocjonalnych wskazują słynne badania obrazowe mózgow dzieci wychowywanych w rumuńskich sierocińcach u schyłku komunizmu [Felitti, Anda 2011]. Dzieci nieprzytulane, zaniedbywane i pozbawione stabilnej więzi z opiekunem cierpiały na uszkodzenia mózgu nie tylko w obszarach odpowiadających za regulację emocji, lecz również za myślenie przyczynowo-skutkowe i planowanie korzystnych dla jednostki działań. Stabilna więź niemowlęcia z kochającym opiekunem ma decydujący wpływ na rozwój układu limbicznego i prawej półkuli mózgu, co – na dobre lub na złe – wyznacza granice dalszego rozwoju umysłowego w kolejnych etapach życia [Schore 2001]. Również i w tym kontekście procesy emocjonalne okazują się kluczowe dla funkcjonowania i rozwoju tego, co rozumiane jest potocznie jako intelekt.

Rozum nie stanowi zatem „centralnego procesora” mózgu – takiego procesora w nim nie ma [MacLean 1990]. Platońska metafora jeźdźcy i rydwanu przecenia zarówno inteligencję jeźdźcy, jak i jego władzę nad rydwanem – podobnie jak idąca jeszcze da-

lej metafora kierowcy samochodu. Każda, nawet pozornie „obiektywna” decyzja, podjęta jest przy udziale emocji, które pełnią funkcję „sterownika” procesów poznawczych [Damasio 2016]. Stany emocjonalne są dalekie od abstrakcyjnej irracjonalności – stoją za nimi mechanizmy biologiczne, kluczowe dla naszego przetrwania i sukcesu gatunkowego. Emocje są biologicznymi funkcjami układu nerwowego [LeDoux 1998], przejawami fizycznego przepływu substancji informacyjnych w formie peptydów i neuroprzekazników [Pert 2012] i odgrywają rolę algorytmów optymalizujących szanse na przetrwanie [Harari 2014].

## **Nieadekwatność emocji do środowiska**

Skąd pochodzi antyczna i oświeceniowa podejrzliwość wobec emocji i intuicji, pokutująca do dziś w racjonalistycznych normach zachodniej edukacji i modelach organizacji? Jak przekonał się każdy, kto żałował kiedykolwiek swoich słów lub działań pod wpływem emocji, obawa co do ich niebezpieczeństw ma poważne uzasadnienie. To nie kalkulacja zysków i strat skłoniła Makbeta do morderstwa żony, a Parysa do porwania Heleny Trojańskiej; to również nie kalkulacja zysków i strat odpowiada za skalę wykorzystania paliw kopalnych w obliczu nieodwracalnych zmian klimatycznych zagrażających ludzkiemu funkcjonowaniu na ziemi. Skoro emocjonalne algorytmy wyewoluowały dla naszego przetrwania i sukcesu gatunkowego, dlaczego tak często napędzają działania sprzeczne z ludzkim dobrostanem i interesem bądź nawet zagrażające naszemu istnieniu?

Jak przekonuje Harari [2014], jest tak dlatego, że emocjonalne algorytmy wpisane w biologię człowieka powstawały w warunkach znacząco odbiegających od współczesnego środowiska naszego życia. Przez ponad 99,5% historii naszego gatunku na ziemi, ludzie funkcjonowali w niewielkich grupach myśliwych i zbieraczy zdanych na łaskę i niełaskę swojego ekosystemu, w warunkach znacząco odbiegających od współczesnych [Lenartowicz 2017]. Wiele postrzeganych jako irracjonalne emocjonalnych reakcji staje się zupełnie logiczne, jeżeli weźmiemy pod uwagę naszą biologię i historię.

Z punktu widzenia ewolucji gatunku ludzkiego, nowe są dla ludzi nie tylko smartfony, Internet czy elektryczność. Nowy dla ludzkiego organizmu jest wciąż osiadły tryb życia i to, co go umożliwia, czyli rolnictwo – żyjemy się z płodów rolnych przez mniej niż pół procent naszej historii [Harari 2014]. Irracjonalne wydawać się może to, że autorka niniejszego tekstu potrafi zjeść w trakcie pisania jednego akapitu dwie tabliczki czekolady, pomimo ostrzeżeń lekarza i groźby cukrzycy – jednak na sawannie zjedzenie całego plastra miodu było racjonalną, cenną i rzadko dostępną strategią pozyskania kalorii. Emocjonalne algorytmy kierujące naszym zachowaniem są dużo starsze i o wiele głębiej zakorzenione niż to, co rozumiemy jako racjonalność [LeDoux 1998; Pert 2012]. Przykładowo, wielu ludzi przeżywa ogromny stres na myśl o publicznej wypowiedzi, który

przybiera niejednokrotnie „irracjonalną” skalę. Strach przed odrzuceniem jest u człowieka wyjątkowo silny – badania obrazowe mózgu pokazują, że ból odrzucenia społecznego przejawia się na poziomie neuronalnym tak samo, jak ból fizyczny [Lieberman, Eisenberger 2009; Lieberman 2013]. Podobnie jak u innych ssaków, potrzeba więzi jest u człowieka pierwotna wobec potrzeb fizjologicznych – bez więzi z opiekunem, potrzeby fizjologiczne niemowlęcia nie mają szans na zaspokojenie [Lieberman 2013]. Co więcej, w społeczności zbieracko-łowieckiej, do której zostaliśmy biologicznie zaprogramowani, członkowie społeczności są sobie znani i ich reakcje przewidywalne, w przeciwieństwie do sytuacji przemawiania do nieznanym ludzi w kontekście współczesnych organizacji. Patrząc z tej perspektywy, irracjonalny strach ma zupełnie racjonalne podłoże. Pomimo, że nie jest zagrożone nasze przetrwanie i reprodukcja, odczuwany subiektywnie strach pozostaje w pełni realny w swoich konsekwencjach.

Chociaż emocjonalne algorytmy umożliwiły ludziom przetrwanie i sukces gatunkowy, nie zakrawa na przypadek, że wielkie religie i systemy filozoficzne, powstałe od zarańca rolnictwa, od judaizmu po buddyzm, od epikureizmu po egzystencjalizm, są zgodne co do tego, że nie można ufać intuicjom i uczuciom. Z perspektywy czasowej ewolucji można wysnuć wniosek, że „nowe” cywilizacje rolnicze odbiegają zbyt dalece od warunków powstania gatunku Homo Sapiens, by biologicznie uwarunkowane algorytmy zapewniły nam życiowy sukces. Te algorytmy są jednak szybkie, wydajne i automatyczne [Kahnemann 2011], co stanowi zarówno ich największą zaletę, jak i największe ryzyko w świecie zdominowanym nie przez tygrysy czy mamuty, lecz korporacje i kompleks wojskowo-przemysłowy.

## **Błędne instynkty**

Antyczne intuicje potwierdza współczesna psychologia – liczne badania wskazują na to, że nasze najsilniejsze instynkty co do jednostkowego sukcesu są często zupełnie błędne [Rozin, Royzman 2001; Gilbert, Pinel, Wilson, Blumberg, Wheatley 1998; Gilbert 2006]. Przykładowo, większość ludzi pragnie więcej pieniędzy, sławy czy fizycznej atrakcyjności w przekonaniu, że ich zdobycie przełoży się na lepsze życie. Jednak w badaniach nad subiektywnym dobrostanem okazuje się, że osoby, które obierają sobie takie cele, są realnie mniej szczęśliwe i mniej zdrowe niż ludzie z mniej materialistycznymi aspiracjami [Belk 1985; Ryan, Dziurawiec 2001; Kasser 2003]. Jest to jeden z wielu przykładów zgodności pomiędzy badaniami psychologów nad subiektywnym poczuciem szczęścia człowieka i zaleceniami religijnych autorytetów, od Jezusa po Buddę. U jednych i u drugich pojawia się przekonanie, że dobre życie w harmonii z innymi wymaga nawyków idących pod prąd automatycznych i emocjonalnie uwarunkowanych intuicji.

Nie możemy do końca ufać automatycznym reakcjom ukształtowanym na sawanie – jednak bez nich nie doszlibyśmy tu, gdzie jesteśmy i bez nich nie zrobimy ani jednego znaczącego kroku w przód. Jakkolwiek nieadekwatne mogą się wydawać w określonym kontekście nasze automatyczne reakcje, emocje to paliwo zachowania. Ilustruje to bardziej współczesna metafora ludzkiego umysłu, zaproponowana w odpowiedzi na odkrycia neurobiologów przez Jonathana Haidta [2007], a spopularyzowana przez braci Heath [2011].

## **Słoń i jeździec: nowa metafora**

W ujęciu Haidta [2007] ludzki intelekt przypomina jeźdźca na nieudomowionym słońiu. W przeciwieństwie do słońia, jeździec jest w stanie planować długoterminowo i odraczać gratyfikację – lecz aby dotrzeć do swoich celów, jest zależny od mięśni i woli słońia. W bezpośredniej próbie sił jeździec zawsze przegrywa. Słońiem nie można sterować wbrew jego woli. Inteligencja emocjonalna to między innymi umiejętność rozproszenia uwagi słońia i nakłonienia go do współpracy bez angażowania go w próbę sił [Haidt 2007].

Heath & Heath [2011] zwracają dodatkowo uwagę na znaczenie ścieżki, po której porusza się słoń. Droga przemierzana przez słońia warunkowana jest środowiskowo. Jego kurs zależy od kontekstu, zatem może być częściowo zmodyfikowany. Przykładowo, uczucie głodu motywuje poszukiwanie jedzenia, natomiast to, co wybierzemy, zależy od tego, co aktualnie znajduje się w lodówce lub na sklepowej półce. Wybór jedzenia przez dzieci na szkolnej stołówce – podobnie jak konsumentów w supermarkecie – zależy jest w znaczącym stopniu od tego, co prezentowane jest na wysokości ich oczu [Thaler, Sunstein 2007]. Słoń porusza się zatem w przestrzeni wyznaczonej przez warunki środowiskowe, a zmiana w środowisku – na przykład umieszczenie na wysokości oczu warzyw zamiast chipsów – wpływa na zachowanie „słońia”.

Haidt przyznaje, że podobnie jak każda metafora, również i metafora słońia i jeźdźca w pewnym momencie się załamuje. Jeździec i słoń – intelekt i emocje – to w rzeczywistości jeden przenikający się organizm. W tym organizmie to słoń decyduje, co jest dobre, a co złe, natomiast jeździec wyewoluował w roli służebnej. Budowa mózgu decyduje o tym, że intelektualna kontrola emocji jest utrudniona, natomiast emocje łatwo i silnie wpływają na proces myślenia.

Charakterystyczne dla cywilizacji Zachodu uwielbienie dla intelektu przejawia się w edukacji, która uczy jeźdźca, jak lepiej racjonalizować to, co robi jego słoń – a jednocześnie marginalizuje najgłębsze pokłady ludzkiej motywacji do działania i zmiany. Pełnia człowieczeństwa wymaga zrozumienia i szacunku nie tylko tego, co odróżnia nas od zwierząt, ale również tego, co z nimi dzielimy [LeDoux 1998].

Co wynika z tak naszkicowanego obrazu człowieka dla systemów edukacji, a w szczególności dla edukacji przywódców?

## **Nierozłączność rozumu i emocji a przywództwo edukacyjne**

Emocje przywódców edukacyjnych zasługują na szczególną uwagę. Instytucje edukacyjne, jakim przewodzą, mają największy po rodzinie wpływ na kształtowanie mózgów i umysłów współczesnych ludzi. Wpływ szkół i placówek edukacyjnych nie jest ograniczony do kształcenia „jeźdźca” – przebiegające w nich procesy emocjonalne tresują „słonia”. Emocje i zachowania przywódców edukacyjnych wpływają na emocje i zachowania tych, z którymi wchodzi w interakcje [Berkovich, Eyal 2015]. Przywódcy edukacyjni kreują również emocjonalne „pola siłowe” o ogromnym zasięgu społecznym. Tymczasem dominujący w sektorze edukacji obraz dobrego przywództwa oddziela emocje od procesu zarządzania, stawiając na racjonalność i wydajność [Blackmore 1996]. Kultura zawodowa przywódców edukacyjnych opisywana jest przez badaczy jako „racjonalistyczny profesjonalizm” – nakazuje ona tłumienie emocji w dążeniu do ideału chłodnego, obiektywnego profesjonalisty [Beatty, Brew 2004; Crawford 2007; Johnson, Aiken, Steggerda 2005]. Przywódcy edukacyjni mają tak regulować lub tłumić swoje doświadczenia emocjonalne, aby być postrzegani jako racjonalni profesjonalisci. Innymi słowy, przywódcy edukacyjni są obecnie socjalizowani, by wypierać istnienie „słonia” – nieświadomych i automatycznych procesów poznawczych, jakie mają decydujący wpływ na jednostkowe i społeczne decyzje. Badania przeprowadzone w Australii [Sachs, Blackmore 1998] i w Izraelu [Oplatka 2002] wskazują na dotkliwe koszty socjalizacji w kulturze „racjonalnego profesjonalizmu” dla przywódców edukacyjnych, a w szczególności dla kobiet, których „emocjonalność” jest niejednokrotnie postrzegana jako ułomność. Wbrew utartym stereotypom, wybuchowość i wycofanie to zdaniem psychologów systemowych odmienne wyrazy równie rozbudowanej emocjonalności [Kerr 2019].

Skoro przywódcy edukacyjni kreują kluczowe pola emocjonalne, kształtowanie innych aspektów ich umysłowości niż instrumentalna racjonalność zasługuje na poważną troskę. Jest to szczególnie istotne w epoce maszyn, w której wiedza i inteligencja nie stanowią o wartości człowieka. Bardziej niż kiedykolwiek dotąd potrzebujemy w przywództwie edukacyjnym kształtowania zarówno rozumu, jak i emocji. W innym wypadku kreujemy pola emocjonalne, w których jeźdźcy dysponują ogromnym arsenałem racjonalizacji tego, co robią ich słonie.



## Nowy obraz mózgu a kształcenie liderów edukacyjnych w Polsce

Nowa mapa sterowanego emocjonalnie mózgu nie pozostaje w Polsce bez echa. Obrazują to zmiany w *Ramowym planie i programie kursu kwalifikacyjnego z zakresu zarządzania oświatą* [dalej: Ramowy plan; Ministerstwo Edukacji Narodowej 2015]; kursu, jaki umożliwia absolwentom kandydowanie na stanowiska dyrektorów szkół i placówek oświatowych.

Ramy programowe obowiązujące przed rokiem 2015 dotyczyły w stu procentach świadomych i instrumentalnych procesów poznawczych. Plan zatwierdzony 10 listopada 2015 r. na podstawie §18a ust. 4 pkt. 1 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2014 w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli [Ministerstwo Edukacji Narodowej 2014] zawiera nowe elementy, takie jak: wykorzystanie emocji w procesie uczenia się (2.4), wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa u uczących się (2.5), motywację wewnętrzną (6.6) czy radzenie sobie ze stresem (6.8). Jest to wielki postęp w stosunku do ram programowych z roku 1999, z których przebijało wspomniane wcześniej bałwochwalstwo racjonalności. Przynajmniej w warstwie deklaratywnej, istnienie „słonia” znalazło w Polsce swoje odzwierciedlenie w programie kształcenia tych, którzy odgrywają tak ważną rolę w jego „oswajaniu”. Jednak uznanie istnienia niosących nas mechanizmów to zaledwie pierwszy krok.

W edukacji pokutuje założenie, że wystarczy być świadomym pewnych mechanizmów i procesów, by aktywnie na nie wpływać. Jednak idea, że „wiedza to połowa sukcesu” nie poddaje się empirycznej weryfikacji [Santos, Gendler 2014; Duhigg 2016]. Jest tego świadomy każdy palacz, który wie, że nie powinien palić, każdy pracujący rodzic, który wie, że powinien spać każdej nocy minimum siedem godzin i każdy nauczyciel, który wie, że po siedmiu godzinach w głośnej klasie nie powinien podnosić głosu na uczniów.

Pomimo zaistniałego postępu, programy i metody kształcenia przywódców edukacyjnych w Polsce charakteryzują się w dalszym ciągu nieproporcjonalnym zaangażowaniem małego wycinka ludzkiej umysłowości, jakim jest świadome myślenie osadzone w języku. Po pierwsze, symptomatyczne jest wyszczególnienie w *Ramowym planie* treści kształcenia bez wzmianki o metodach nauczania. W świetle aktualnego stanu wiedzy, wykład o znaczeniu poczucia bezpieczeństwa w procesie uczenia się nie gwarantuje nawet połowy sukcesu w kreowaniu takiego poczucia w szkole. Aby ono zaistniało, potrzebne jest umiejętne oswojenie „słonia”. O wiele bardziej obiecujące niż wykład

są w tej materii doświadczenia pozwalające na wzmocnienie łączności pomiędzy świadomymi i nieświadomymi procesami, na przykład uważna refleksja lub medytacja<sup>1</sup>, improwizacja teatralna lub muzyczna<sup>2</sup> czy przećwiczenie alternatywnych reakcji w naładowanym emocjonalnym kontekście dialogu metodą porozumienia bez przemocy<sup>3</sup>. Są to jedynie pojedyncze przykłady edukacji przez doświadczenie, jaka tworzy warunki dla zgranej współpracy jeźdźcy i słońia – czyli przeformułowanie myślowych i behawioralnych nawyków. Chociaż edukacja przez doświadczenie (*experiential education*) jest prawdopodobnie najstarszą i najskuteczniejszą metodą uczenia się [Dewey 1938], szkolenie przywódców edukacyjnych w XXI wieku oparte jest w dużej mierze na przekazywaniu faktów słabo zintegrowanych z innymi obszarami życia.

Co więcej, z 68 punktów zalecanych treści kształcenia, nie więcej niż 12 odnosi się do procesów poznawczych zachodzących poniżej poziomu świadomości – stanowi zatem 17% treści programowych [Ramowy plan 2015]. Gdyby program kształcenia przywódców edukacyjnych był odbiciem struktury ludzkiego mózgu, te treści stanowiłyby 87% – taka jest objętość struktur podkorowych, których funkcjonowanie – jak pokazano wyżej – jest niezbędnym warunkiem rozumowania. Obecnie, lwią część czasu i treści nauczania poświęcona jest na rozwój wiedzy „jeźdźca”, a niedostateczną uwagę poświęca się sposobom „oswojenia słońia” poprzez doświadczalny rozwój emocjonalnej świadomości i elastyczności. W efekcie uczymy jeźdźca, jak lepiej racjonalizować to, co robi słoń.

## Wnioski

W świetle nowych map mózgu, wyłaniających się z badań neurobiologów, dążenie do prawdy wymaga strącenia rozumu z piedestału. Intelkt pozwolił człowiekowi wynaleźć koło, zbudować piramidy i wylądować na księżycu. Jednak w obecnym kontekście kryzysu klimatycznego i cywilizacyjnego „interregnum” [Mazurkiewicz i Kołodziejczyk 2017], jeśli nie weźmiemy pod uwagę bardziej elementarnych i instynktownych aspektów ludzkiego funkcjonowania, wielkie osiągnięcia naszego intelektu obrócą się przeciwko nam

<sup>1</sup> Udokumentowane są pozytywne efekty zdrowotne i psychologiczne uważnej refleksji, modlitwy i medytacji [Ospina 2007; Ladd, Spilka 2013; Volanen et al. 2016]. Autorzy przeglądu literatury na temat praktyk uważności tłumaczą mechanizm stojący za ich efektami jako zmianę struktury połączeń pomiędzy układami w mózgu przy udziale rosnącej samoregulacji, kontroli uwagi, regulacji emocji i zwiększonej samoświadomości [Tang, Holzer, Posner 2015].

<sup>2</sup> Synteza literatury z badań MRI nad improwizacją sugeruje jej pozytywny wpływ na współpracę układów mózgowych powiązanych z kontrolą poznawczą i myśleniem spontanicznym [Drinko 2013].

<sup>3</sup> Metodologia Komunikacji bez Przemocy (*Nonviolent Communication*, NVC) opiera się na identyfikacji emocji sygnalizujących zaspokojone i niezaspokojone potrzeby. W badaniach obrazowych mózgu, nazywanie emocji (*Affect Labeling*) zmniejszało aktywność ciała migdałowatego, struktury układu limbicznego odpowiadającego za reakcje obronne (Burklund i in. 2014; Torre, Lieberman 2018).

– co już obserwujemy na przykładach broni jądrowej, silnika na paliwa kopalne i przemysłowej hodowli zwierząt. Rozumienie i umiejętna regulacja emocjonalnych aspektów naszego funkcjonowania to kluczowe wyzwanie dla przyszłości gatunku ludzkiego na ziemi – inaczej wielkie osiągnięcia naszego intelektu sprowadzą nas za błędnym impulsem w nicość.

Gdyby poszukać dźwigni pozwalającej ludzkości wyzwolić się z „ułudy racjonalności,” trudno o bardziej strategiczną grupę niż przywódcy edukacyjni. W świetle dostępnej wiedzy, niezbędna jest współpraca teoretyków i praktyków, naukowców i trenerów, w celu opracowania modeli i metod kształcenia przywódców edukacyjnych, uwzględniających całości kształt ludzkich procesów poznawczych. Jak wytresować słonia, aby poszedł ścieżką dającą jemu i jego gatunkowi nadzieję dobrostanu? Oto kluczowe pytanie stojące przed edukacją przywódców edukacyjnych w XXI wieku.

## Bibliografia

**Beatty B.R., Brew C.R.** (2004), *Trusting relationships and emotional epistemologies: A foundational leadership issue*, „School Leadership & Management”, 24(3), ss. 329–356 [online], <https://doi.org/10.1080/1363243042000266954>.

**Berkovich I., Eyal O.** (2015), *Educational Leaders and Emotions: An International Review of Empirical Evidence 1992–2012*, „Review of Educational Research”, 85(1), ss. 129–167 [online], <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>.

**Blackmore J.** (1996), *Doing 'Emotional Labour' in the Education Market Place: Stories from the field of women in management*, „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education”, 17(3), ss. 337–349 [online], <https://doi.org/10.1080/0159630960170304>.

**Crawford M.** (2007), *Rationality and emotion in primary school leadership: An exploration of key themes*, „Educational Review”, 59(1), ss. 87–98.

**Damasio A.** (2016), *Błąd Kartezjusza: Emocje, rozum i ludzki mózg*, Rebis, Poznań.

**Dewey J.** (2007), *Experience And Education*, Simon and Schuster, New York.

**Drinko C.** (2013), *Theatrical Improvisation, Consciousness, and Cognition*, Springer, New York.

**Marta A. Shaw**

**Duhigg C.** (2012), *The Power of Habit: Why We Do What We Do, and How to Change*, Random House, London.

**Felitti V.J., Anda R.F.** (2011), *The Relationship of Adverse Childhood Experiences to Adult Health Status: A collaborative effort of Kaiser Permanente and The Centers for Disease Control*, presented at the Cleveland, Ohio [online], <http://slideplayer.com/slide/2701811/>.

**Gilbert D.** (2006), *Stumbling on Happiness*, Knopf Doubleday Publishing Group, New York.

**Gilbert D.T., Pines E.C., Wilson T.D., Blumberg S.J., Wheatley T.P.** (1998), *Immune neglect: A source of durability bias in affective forecasting*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 75(3), s. 617.

**Haidt J.** (2007), *Szczęście: Od mądrości starożytnych po koncepcje współczesne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

**Harari Y.N.** (2014), *Sapiens: A Brief History of Humankind*, Random House, New York.

**Heath C., Heath D.** (2011), *Switch: How to change things when change is hard*, Random House.

Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (2019), *Global Assessment on Biodiversity and Ecosystem Services*, red. E.S. Brondizio, J. Settele, S. Diaz, H.T. Ngo, IPBES Secretariat, Bonn.

**Johnson III R.G., Aiken J.A., Steggerda R.** (2005), *Emotions and educational leadership: Narratives from the inside*, „Planning and Changing”, 36, ss. 235–253.

**Kahneman D.** (2011), *Thinking, Fast and Slow*, Farrar, Straus and Giroux, New York.

**Kasser T.** (2003), *The high price of materialism*, MIT press.

**Kerr M.E.** (2019), *Bowen Theory's Secrets: Revealing the Hidden Life of Families*, W.W. Norton & Company, New York City.

**Ladd K.L., Spilka B.** (2013), *Prayer: A review of the empirical literature* [w:] *APA Handbooks in Psychology. APA handbook of psychology, religion, and spirituality (Vol 1): Context, theory, and research*, ss. 293–310 [online], <https://doi.org/10.1037/14045-016>.

**Lafferty C.L., Alford K.L.** (2010), *NeuroLeadership: Sustaining Research Relevance into the 21st Century*, „SAM Advanced Management Journal” (07497075), 75(3), ss. 32–40.

**Lakoff G., Johnson M.** (2008), *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago.

**LeDoux J.** (1998), *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, Simon and Schuster, New York.

**Lenartowicz M.** (2017), *Creatures of the semiosphere: A problematic third party in the ‘humans plus technology’ cognitive architecture of the future global superintelligence*, „Technological Forecasting and Social Change”, 114, ss. 35–42.

**Lieberman M.D.** (2013), *Social: Why Our Brains are Wired to Connect*, OUP Oxford.

**Lieberman M.D., Eisenberger N.I.** (2008), *The pains and pleasures of social life: A social cognitive neuroscience approach*, „NeuroLeadership Journal”, 1(1), ss. 38–43.

**MacLean P.D.** (1990). *The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*, Plenum Press, New York and London.

**Mazurkiewicz G., Kołodziejczyk J.** (2017), *Management and education during the times of interregnum* [w:] B. Jałocha, R. Lenart-Gansiniec, E. Bogacz-Wojtanowska, G. Praweńska-Skrzypek (red.), *The complex identity of public management: Aims, attitudes, approaches*, Jagiellonian University Institute of Public Affairs, Kraków.

**McPhail K.** (2004), *An emotional response to the state of accounting education: Developing accounting students’ emotional intelligence*, „Critical Perspectives on Accounting”, 15(4–5), ss. 629–648.

Minister Edukacji Narodowej (2014), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lipca 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli*, Dz. U. z 2014 r., poz. 1142.

Minister Edukacji Narodowej (2015), *Ramowy plan i program kursu kwalifikacyjnego z zakresu zarządzania oświatą*.

**Ospina M.B., Bond K., Karkhaneh M., Tjosvold L., Vandermeer B., Liang Y., Klassen T.P.** (2007), *Meditation practices for health: State of the research*, „Evidence Report/Technology Assessment”, 155, ss. 1–263.

**Marta A. Shaw**

**Pert C.** (2012), *Molecules Of Emotion: Why You Feel The Way You Feel*, Simon and Schuster.

**Platon** (n.d.), *Phaedrus* [online], <http://classics.mit.edu/Plato/phaedrus.html>, dostęp: 16.05.2019.

**Popkiewicz M.** (2013), *Świat na rozdrożu*, Sonia Draga, Katowice.

**Rozin P., Royzman E.B.** (2001), *Negativity bias, negativity dominance, and contagion*, „Personality and Social Psychology Review”, 5(4), ss. 296–320.

**Rutkiewicz-Hanczewska M.** (2016), *Neurobiologia nazywania: O anomii własnej i apelatywnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

**Ryan L., Dziurawiec S.** (2001), *Materialism and Its Relationship to Life Satisfaction*, „Social Indicators Research”, 55(2), ss. 185–197 [online], <https://doi.org/10.1023/A:1011002123169>.

**Santos L., Gendler T.** (2014), *What scientific idea is ready for retirement? Knowing is Half the Battle* [online], <https://www.edge.org/response-detail/25436>, dostęp: 04.07.2019.

**Schore A.N.** (2001), *Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health*, „Infant Mental Health Journal”, 22(1/2), ss. 7–66 [online], [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:1<7:AID-IMHJ2>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<7:AID-IMHJ2>3.0.CO;2-N).

**Stróżyna A.** (2012), *Odzyskać raj*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, 2, ss. 189–194.

**Tang Y.-Y., Hölzel B.K., Posner M.I.** (2015), *The neuroscience of mindfulness meditation*, „Nature Reviews Neuroscience”, 16(4), ss. 213–225 [online], <https://doi.org/10.1038/nrn3916>.

**Thaler R., Sunstein C.R.** (2007), *Impuls: Jak podejmować właściwe decyzje dotyczące zdrowia, dobrobytu i szczęścia*, Zysk i S-ka, Warszawa.

**Volanen S., Lassander M., Hankonen N., Santalahti P., Hintsanen M., Simonsen N., Suominen S.** (2016), *Healthy Learning Mind – a school-based mindfulness and relaxation program: A study protocol for a cluster randomized controlled trial*, „BMC Psychology”, 4 [online] <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0142-3>.