Alicja Boniecka, Wyszukać (jakąś) inteligencję
(synteza rozdziału 10. *Psychopedagogiczne mity*)

Rozdział rozpoczyna się od rozważań autora na temat zainteresowania nauczycieli nowym sposobem ujmowania inteligencji uczniów. Wynika ono z przeświadczenia, że „każdy jest wartościowy" i wiąże się z przekonaniem, że należy podejmować takie działania, które pomogą uczniom dotrzeć do własnego potencjału i skorzystać z niego.

Inteligencja **definiowana** jest rozmaicie:

1. ogólna zdolność adaptacji do nowych warunków i wykonywania nowych zadań przez wykorzystanie środków myślenia (William Stern – autor pojęcia IQ);
2. zdolność rozwiązywania problemów (Jean Piaget);
3. umiejętność adaptacji do warunków środowiska, dopasowania środowiska do potrzeb jednostki i wyboru kontekstu najbardziej odpowiedniego dla satysfakcjonującego działania (Robert Sternberg).

W związku z próbami mierzenia inteligencji uczniów (testy IQ lub „na oko") pojawia się **problem etykietowania**: uczeń lepszy, bo ma wyższy wynik i gorszy, bo ma słabszy wynik. Z obserwacji nauczycieli wynika, że dany wynik IQ ma znaczenie w podejściu ucznia do szkoły. Uczniowie z wyższym IQ lekceważą ją, nie osiągają lepszych wyników. Osoby z niższym IQ wykazują większe zaangażowanie, oczywiście, na miarę swoich możliwości. Opinie na temat inteligencji oraz IQ są rozmaite.

ROZWÓJ POJĘCIA INTELIGENCJI W PSYCHOLOGII

1. Lata 20. XX wieku – **Richard Spearman** – **czynnik g** (silna korelacja między wynikami jednej osoby w różnych testach, co ma świadczyć o jej **inteligencji ogólnej**) – inteligencja wrodzona i niezależna od (braku) talentów w różnych dziedzinach.
2. Lata 60. XX wieku – **Raymond Cattel** – podział inteligencji ogólnej na dwa elementy względnie niezależne, ale niezbędne do radzenia sobie z rzeczywistością: **inteligencja skrytalizowana** (zdolność znajdowania dostępu do wiedzy nabytej przez jednostkę) i **inteligencja płynna** (zdolność dostrzegania złożoności relacji i rozwiązywania problemów).
3. Koniec XX wieku – **Robert Sternberg** – **triarchiczna teoria inteligencji** (3 typy): **inteligencja analityczna** (zdolność rozwiązywania problemów i logicznego myślenia), **inteligencja twórcza** (zdolność rozwijania nowych idei i znajdowania relacji między pojęciami czy zjawiskami), **inteligencja praktyczna** („spryt życiowy", radzenie sobie w różnych sytuacjach z otoczeniem i stawianymi przez środowisko wymaganiami).

PROBLEM Z TESTAMI IQ

Testy inteligencji całkiem dobrze przewidują wyniki szkolne i pomyślność zawodową (ale nie we wszystkich zawodach). Problemem okazuje się niechęć wobec takiego określania inteligencji, która najczęściej wynika z niewiedzy lub błędnego rozumowania. Najczęstszy zarzut kierowany w stronę testów IQ to **tendencyjność pytań.** Inny to **zły dobór narzędzi (**np. język testu, którym badany uczeń nie posługuje się swobodnie, bo należy do mniejszości narodowej). Inny zarzut to fakt, że mogą być źródłem **dyskryminacji**, podczas, gdy „to

reakcje ludzi na wyniki testów są źródłem tej dyskryminacji". Żywa jest także dyskusja na temat tego co ma większy wpływ na wynik testu: **geny** czy **środowisko**? Pojawia się rozdzielenie pojęć „odziedziczalności" i „dziedziczności". Badania wykazują, że istotną rolę odgrywają geny, ale one aktywizują się w określonych środowiskach i nie powinno się porównywać wyników testów populacji żyjących w różnych warunkach – takie porównania są błędne, niebezpieczne i mogą być źródłem dyskryminacji.

Wniosek. Tak naprawdę nie wiemy, na ile w formowaniu inteligencji liczą się geny a na ile wpływ środowiska; nie da się tego zbadać. W związku z tym warto podkreślać wśród uczniów, że „każdy z nas może się zmieniać i doskonalić, jeśli tylko odpowiednio się przyłoży" (Carol Dweck). Badania wykazały, że wyniki w nauce rosną, kiedy studenci zachęcani byli do myślenia o inteligencji nie jako o cesze stałej, ale o wyniku doświadczenia i stawianych oczekiwań.

INTELIGENCJE WIELORAKIE GARDNERA

Problem nazwania pomysłu teorią. Gardner zauważa, że teoria ma dwa odmienne znaczenia: naukowe i potoczne. On sam ma świadomość, że „inteligencje wielorakie" sytuują się pomiędzy, nie mają charakteru naukowego usystematyzowanego zbioru twierdzeń i są zbiorem pomysłów.
Problem weryfikacji za pomocą testów, o które postulował Zimbardo. Gardner postulował, by jego teoria nie stała się kolejną formą szufladkowania uczniów, ona ma pomagać w uczeniu się a nie kategoryzować. Garstka zauważa, że mimo dobrych intencji, nie udało się Gardnerowi tego uniknąć: zastąpił podział lepszy-gorszy na (nie)predysponowany do danego typu inteligencji.
Problem podobieństwa do teorii Sternberga. Badaczy łączy krytyczne podejście do teorii inteligencji ogólnej i klasycznych testów inteligencji. Różni ich rozumienie inteligencji: Sternberg koncentruje się na sposobie „inteligentnego myślenia", dla Gardnera istotne jest, jaki rodzaj materiału jest przetwarzany w umyśle. Sternberg stara się mierzyć, testować, a Gardner syntezuje.
Problem niezależności inteligencji wielorakich, co pozostaje w sprzeczności z rozważaniach o „funkcji kierowniczej" danego typu.
Problem materiału badawczego i narzędzi psychometrycznych. Garstka określa takie testy mianem „karykatur", przypomina, że sam Gardner jest przeciwnikiem tradycyjnych testów.
Największym zarzutem jest **zamieszanie terminologiczne. To, co Gardner nazywa inteligencją, tak naprawdę jest po prostu talentem, uzdolnieniem lub temperamentem.** Gardner miesza kategorie, wrzuca wszystko do jednego worka, nie wyznacza jasnych kryteriów, a inteligencje wyłaniane są „na oko".

Wniosek. Garstek **ocenia** pomysł Gardnera dość negatywnie, twierdząc, że „ociera się on o granicę poppsychologii" oraz że jego teoria to tylko „potencjalnie pożyteczny konstrukt naukowy". Przyznaje, że te pomysły mają potencjał, muszą jednak być przebadane i kiedy okażą się efektywne, mogą być popularyzowane (jako sposób identyfikowania talentów, potencjału a nie inteligencji). Gardner zasiewa zwątpienie **wobec myślenia krytycznego** (choć sam postuluje: **„**nie jestem kategorycznie przeciwny pojęciu myślenia krytycznego (…) sam chciałbym myśleć krytycznie"). Próbuje odnaleźć myślenie krytyczne np. w tworzeniu kategorii gatunków (i. przyrodnicza), ocenie krytycznej podczas redagowania wiersza (i. językowa), udoskonaleniu tańca (i. cielesno-kinestetyczna). Gardner nie ma przekonania do specjalnych zajęć, na których by kształtowano taki rodzaj myślenia.

INNE INTELIGENCJE

Garstka zwraca uwagę, że oprócz myślenia abstrakcyjno-logicznego, które znajduje odzwierciedlenie w wynikach testów na inteligencję lub testach szkolnych, nie wolno zapominać o **innych wymiarach inteligencji – społecznym i emocjonalnym**. Rozumie inteligencję jako „ogólną zdolność adaptacji, polegającą na wyborze najlepszych działań w odpowiednich kontekstach i wyborze kontekstu najbardziej odpowiedniego dla satysfakcjonującego i efektywnego zachowania". Opowiada się po stronie definicji Sternberga i jego inteligencji praktycznej. Ten termin ma swoją utrwaloną tradycję. Już **na przełomie XIX/XX w. Edward Thorndike** posłużył się terminem **„inteligencja społeczna**", którą definiował jako „zdolność rozumienia i radzenia sobie z mężczyznami, kobietami, chłopcami i dziewczętami; działania mądre w relacjach ludzkich". Społecznie inteligentne zachowania widoczne są u zwierząt, np. zachowania służące integracji i zacieśnianiu więzi w grupie, wchodzenie w sojusze, ingerencja trzeciej strony w sytuacjach konfliktu, naśladownictwo, uczenie się drogą modelowania. Do tych koncepcji nawiązał **Daniel Goleman** opisując tzw. „**inteligencję emocjonalną"**, która jest niezwykle istotna dla rozwoju człowieka, posiada punkty wspólne z inteligencją społeczną. Jego koncepcja bywa krytykowana (główne zarzuty to: niespójności teorii, wielości ujęć teoretycznych, mała moc predykatywna, słabość sposobów pomiaru, mylenie umiejętności z wartością moralną).

Garstek przywołuje powyższe odmiany inteligencji, ponieważ postuluje ich rozwój w szkole i rodzinie. Empatia, rozumienie emocji własnych i cudzych oraz kontrola emocjonalna to ważne elementy, które wpływają na jakość życia ludzi. Powołuje się na badania **Carolyn Saarni**, która w swoich pracach psychologicznych mówi o potrzebie rozwijania **kompetencji emocjonalnej** uczennic i uczniów, czyli zdolności do „emocjonalnej reakcji przy jednoczesnym logicznym wykorzystaniu wiedzy na temat emocji i ich ekspresji w relacjach z innymi ludźmi, by w ten sposób negocjować wymianę interpersonalną, a zarazem regulować własne emocjonalne doświadczenia. Na ten rodzaj kompetencji składa się 8 składników:

1. Świadomość własnego stanu emocjonalnego.
2. Umiejętność rozpoznawania i rozróżniania emocji innych ludzi oraz ich znaczenia w zależności od sytuacji i ekspresyjnych wskazówek.
3. Wykorzystanie, obowiązującego we własnej kulturze, słownictwa dla wyrażania emocji i ekspresji.
4. Zdolność empatycznego dostosowania się do emocjonalnych doświadczeń innych ludzi.
5. Umiejętność rozróżniania między wewnętrznym a zewnętrznym doświadczeniem emocjonalnym.
6. Zdolność adaptacyjnego radzenia sobie w reakcji na awersyjne i stresujące okoliczności.
7. Zdolność komunikowania emocji w relacjach międzyludzkich.
8. Adaptacja własnych doświadczeń emocjonalnych.

Wobec tych założeń pozytywne znaczenie zyskują typy inteligencji wyszczególnione przez Gardnera, czyli i. intrapersonalna i i. interpersonalna. W szkole powinno się unikać myślenia o nauczaniu wyłącznie w kategoriach ogólnej inteligencji uczniów, wtedy łatwo pominąć talenty i łatwo pominąć inteligencję społeczną, która ma ogromne znaczenie w życiu codziennym.