

Bliżej siebie. Edukacja i dialog
w grupie niejednorodnej kulturowo

Closer to Each Other. Education and Dialogue
in a Culturally Composite Group

Blżej siebie. Edukacja i dialog w grupie niejednorodnej kulturowo

Closer to Each Other. Education and Dialogue in a Culturally Composite Group

Pod redakcją: Renaty Nowakowskiej-Siuty



Publikacja zrealizowana z dotacji
Kancelarii Prezesa Rady Ministrów
w ramach umowy o wsparciu
zadania publicznego pod nazwą
„Organizacja spotkań edukacyjnych edukatorów
oraz młodzieży polskiej i izraelskiej w Polsce”
„Leadership Program”
Seminars for Israeli Educators in Poland

Wydawnictwo Naukowe ChAT
Warszawa 2015

Recenzent: dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ

ADRES REDAKCJI:

Wydawnictwo Naukowe
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Miodowa 21 c
00-246 Warszawa
www.wydawnictwo.chat.edu.pl

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT

© Copyright by Fundacja Żywy Most/Living Bridge Foundation

ISBN: 978-83-60273-34-0

Skład komputerowy: Łukasz Troc

Wydano nakładem Wydawnictwa Naukowego
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Miodowa 21 c, 00-246 Warszawa, www.chat.edu.pl

Druk: Fabryka Druku Sp. z o. o.;
ul. Zgrupowania AK „Kampinos” 6, 01-943 Warszawa
Nakład: 250 egz.

SPIS TREŚCI

Słowo wstępne.....	7
O projekcie	11
Yosef Erez, <i>Polish-Israeli intercultural experience</i>	15
Renata Nowakowska-Siuta, <i>Współczesne wyzwania wielokulturowości w perspektywie pedagogicznej</i>	17
Elżbieta Czykwin, <i>Dialog międzykulturowy a postulaty parzezi</i>	31
Andrzej P. Kluczyński, <i>O różnych perspektywach w chrześcijańskim postrzeganiu judaizmu</i>	49
Edna Kapel-Green, Julia Mirsky, <i>"They helped me, they gave me support. My teacher was there for me all the time, for everything I needed" – Psychotherapeutic Components in a Hoshen School for Adolescent Dropouts</i>	61
Dominika Zakrzewska, <i>Wzajemne uprzedzenia wśród uczniów szkół licealnych z Polski i Izraela</i>	77
Stefan T. Kwiatkowski, <i>Innowacje we współczesnym systemie kształcenia nauczycieli w kontekście kształtowania inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych</i>	93
Joanna Lewczuk, <i>Twarz w dialogu międzykulturowym – złożoność problematyki percepcji ekspresji mimicznej w kontekście czynników kulturowych i indywidualnych</i>	111
Sylwia Góralczuk, <i>Istota Arteterapii w perspektywie rozwojowej dzieci i młodzieży</i>	133
Studenci o projekcie	147
Noty o autorach	151
Zdjęcia.....	152

CONTENTS

Introduction	7
About the Project.....	11
Yosef Erez, <i>Polish-Israeli intercultural experience</i>	15
Renata Nowakowska-Siuta, <i>Contemporary Challenges of Multiculturalism in Educational Prospect</i>	17
Elżbieta Czykwin, <i>Multicultural Dialog and Parrhesia</i>	31
Andrzej P. Kluczyński, <i>Different Perspectives of the Christian Perception of Judaism</i>	49
Edna Kapel-Green, Julia Mirsky, <i>"They helped me, they gave me support. My teacher was there for me all the time, for everything I needed" – Psychotherapeutic Components in a Hoshen School for Adolescent Dropouts</i>	61
Dominika Zakrzewska, <i>Mutual prejudice among high school students from Poland and Israel and its correlates</i>	77
Stefan T. Kwiatkowski, <i>Innovations in the modern teacher education system in the context of shaping emotional intelligence and social competences</i>	93
Joanna Lewczuk, <i>Face in the intercultural dialogue – the complexity of the issues of facial emotional expression perception</i>	111
Sylwia Góralczuk, <i>The Essence of Art Therapy in the Development of Children and Youth</i>	133
Students remarks	147
Authors	151
Photos	152

SŁOWO WSTĘPNE

Przedstawiamy czytelnikowi książkę, która obejmuje artykuły przygotowane w ramach działań projektu "Leadership Program" – Seminars for Israeli Educators in Poland i zostały przedstawione podczas konferencji Closer to each other. Education and Dialogue in a Culturally Composite Group 9 listopada 2015 a także podczas merytorycznych spotkań przygotowawczych związanych z projektem.

Autorzy poszczególnych artykułów zaprezentowali kwestie różnorodności kulturowej z własnej perspektywy badawczej. Odsłaniają złożoność problemu dialogu międzykulturowego i jego liczne uwikłania ideologiczne i polityczne a także konteksty edukacyjne. Artykuły tworzą spójną narrację ukazującą potrzebę budowania „żywych mostów” pomiędzy narodami, społeczeństwami i generacjami. Merytorycznie artykuły uwzględniają trzy grupy problemowe. Pierwsza grupa problemowa uwzględnia teorię i praktykę w edukacji międzykulturowej, druga – nauczanie o wspólnej historii polsko-żydowskiej i jej implikacjach dla obecnych relacji polsko-izraelskich i wreszcie trzecia opisuje innowacje edukacyjne występujące w Polsce i Izraelu. Książkę uzupełniają wybrane wypowiedzi uczestników projektu – studentów uczelni partnerskich biorących udział w projekcie oraz relacja fotograficzna z działań projektowych.

Najważniejszym polem analiz uczyniono wychowanie międzykulturowe. Jest to pojęcie określające zarówno edukacyjne działania polegające na uwrażliwianiu na problemy mniejszości osiedlających się w krajach o wyższym standardzie życia niż kraj, z którego pochodzą, jak i na problemy kultur zanikających, możliwości i barier tworzenia społeczeństw otwartych na odmienność kulturową. Uznano zatem, iż nie można mówić o międzykulturowości wyłącznie w odniesieniu do społeczeństw przyjmujących emigrantów. Edukacja wielokulturowa oraz międzykulturowa powinny

uwzględniać i propagować prawa wszystkich kultur do egzystencji na ich własnych warunkach.

Pedagogika międzykulturowa ma za zadanie nie tylko uczyć o tradycjach, obyczajach, historii, religii wielu krajów świata. Nie tylko mówić i szerzyć wiedzę na temat praw emigrantów do zachowania swojej odrębności w krajach osiedlenia. Zadaniem i zarazem wyzwaniem dla pedagogiki międzykulturowej jest propagowanie wiedzy o innych kulturach, religiach, tradycjach, obyczajach. Tym samym, tak pojęta edukacja ma szansę niwelowania uprzedzeń, przekształcania stereotypów, propagowania idei tolerancji dla tego, co odmienne, uwrażliwiania na potrzeby innych.

Odpowiednie i skuteczne kształtowanie kompetencji wielokulturowych (oraz międzykulturowych) wymaga specyficznych warunków, które urzeczywistnić można w ramach interdyscyplinarnego, refleksyjnego i trwałego procesu przyswajania wiedzy oraz rozwoju osobowości. Różnorodność kulturowa leży u podstaw cywilizacyjnego bogactwa ludzkości, szczególnie w erze globalizacji. Odmienne kultury są jednocześnie przyczyną kryzysów i konfliktów. Stąd też dialog międzykulturowy, weryfikacja wyobrażeń o innych kulturach jest jednym z najbardziej istotnych wyzwań XXI wieku.

Polityka światowa coraz częściej krąży wokół zasadniczego problemu: stosunku do innego człowieka, połączenia własnego wizerunku z wizerunkiem obcym w warunkach postępującego rozproszenia i niejednorodności nowoczesnych tożsamości¹⁶. Globalizacja kultury dokonuje się dzisiaj w kontekście pełnym sprzeczności: odgraniczania się państw narodowych i wykraczających poza granice państw procesów politycznych, technologicznych, gospodarczych czy społecznych. Na początku XXI wieku wiele społeczeństw odczuwa, że tożsamość kulturowa w wielobiegunowym świecie nie jest dana raz na zawsze, ale że jest jakością antynomiczną i podlega zmianom. Dopiero postrzeganie różnic między kulturami prowadzi do podejmowania działań na rzecz dialogu międzykulturowego, poprzedzającego wszelkie regulacje prawne.

Globalizacja nie powołała do życia żadnej „światowej kultury”, lecz stworzyła świat, w którym strukturalnej globalizacji towarzyszy kulturowe rozdrobnienie. Doprowadzenie do pokojowego zażegnania wielu konfliktów wewnątrznarodowych wymaga porozumienia na płaszczyźnie, uwzględniającej problemy kultur różnych narodów. Taka płaszczyzna porozumienia musi uwzględniać akceptację indywidualnych praw człowieka, tolerancję,

¹ R. Scruton: *Oikofobia i ks enofilia*. W: T. Walas (red.): *Narody i stereotypy*. Kraków 1995, s. 291.

kulturową i religijną różnorodność w imię odpowiedzialności za przyszłość świata. Trzeba dążyć do międzykulturowej tożsamości ludności świata, uznającej kognitywną, afektywną elastyczność. Jej celem byłoby dostosowanie się do nowych kultur oraz powstrzymywanie, łagodzenie i unikanie konfliktów, wynikających ze zderzenia sztywno oddzielających się od siebie światowych religii i kultur. Międzykulturowe doświadczenia przyczyniają się poprzez nieustanną dialektykę przemiany do rozszerzania świadomości ludzi poza kulturę wyjściową. Dzisiejsza kultura nie jest bowiem kulturą miejsca, jest raczej kulturą czasu, wspólnego dla nas wszystkich.

Wszystkie fotografie zamieszczone w książce zostały wykonane podczas trwania projektu. Autorkami zdjęć są Iga Parada i Dominika Zakrzewska. Wypowiedzi studentów zamieszczone na końcu książki zostały zaczerpnięte z ankiet ewaluacyjnych wypełnianych przez uczestników projektu ostatniego dnia działań projektowych.

Patronat nad procesem wydawniczym niniejszej publikacji objęła redakcja „Studiów z Teorii Wychowania”, czasopisma wydawanego przez Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie.

Renata Nowakowska-Siuta

O PROJEKCIE

„Leadership Program” – seminars for Israeli educators in Poland

Tak brzmiał tytuł projektu edukacyjno-naukowego realizowanego przez Fundację Żywy Most w okresie 1.07-30.11.2015. Obejmował on przeprowadzenie dwóch seminariów dla edukatorów z Polski i Izraela, których program odbywał się w Warszawie i Lublinie. W drugim z seminariów mającym miejsce w dniach 4-11 listopada 2015 brali udział studenci i wykładowcy z dwóch partnerskich uczelni: Wydziału Pedagogicznego Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie oraz David Yellin Teachers College of Education w Jerozolimie. Projekt miał miejsce już po raz czwarty, natomiast po raz drugi uczestniczyli w nim studenci Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie. Za pierwszym razem brali udział jako wolontariusze pomagający w realizacji różnych elementów programu a w tym roku już jako uczestnicy. Projekt mógł się odbyć dzięki profesjonalnemu zaangażowaniu Dominiki Zakrzewskiej z Fundacji Żywy Most / Living Bridge (Polska) i Organizacji Sparkpro (Izrael), oraz merytorycznej pracy wykładowców – koordynatorów z partnerskich uczelni: dr Edny Kapel- Green, Ruth Bar-Sinai z David Yellin College w Jerozolimie oraz dr hab. Renaty Nowakowskiej-Siuty, prof. ChAT i dra Stefana Kwiatkowskiego z Wydziału Pedagogicznego Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie. Projekt został zrealizowany dzięki dotacji Kancelarii Prezesa Rady Ministrów Rzeczypospolitej Polskiej.

Podczas ośmiodniowego seminarium naukowo-dydaktycznego młodzież z obu partnerskich uczelni aktywnie podejmowała zagadnienia dotyczące wspólnej polsko-żydowskiej historii i tradycji kulturowej, relacji polsko-izraelskich oraz Polski współczesnej. Poruszane były także aspekty dialogu międzyreligijnego, pedagogiki międzykulturowej, wspólnej polsko-żydowskiej tradycji kulturowej oraz innowacji pedagogicznych i dobrych praktyk wychowawczych. Wszystkie te elementy miały na celu stworzenie podstaw do efektywnego dialogu między edukatorami z Polski i Izraela

uczestniczącymi w projekcie oraz wspólne wypracowanie metod jakie mogą wykorzystać w pracy zawodowej w celu zachęcenia swoich podopiecznych do większej otwartości i zwalczania wśród nich stereotypów i uprzedzeń. Bogatemu programowi naukowemu towarzyszyły wydarzenia kulturalne oraz praca wychowawcza i edukacyjna z dziećmi w placówkach edukacyjnych w Lublinie i Warszawie. Szczególnym wydarzeniem była konferencja naukowa Closer to each other. Education and Dialogue in a Culturally Composite Group – Bliżej siebie. Edukacja i dialog w warunkach różnorodności kulturowej. Podczas konferencji wykładowcy i studenci obu partnerskich uczelni wspólnie dyskutowali o możliwościach budowania współpracy, wzajemnego szacunku i zrozumienia nie tylko pomiędzy narodem polskim i izraelskim ale także o wyzwaniach współczesnych społeczeństw wielokulturowych. Konferencja obejmowała trzy grupy tematyczne: innowacje w edukacji w Polsce i Izraelu, nauczanie o wspólnej historii polsko-żydowskiej i jej implikacjach dla obecnych relacji polsko-izraelskich oraz prezentacje dobrych praktyk w edukacji międzykulturowej. W ostatnich dwóch częściach konferencji aktywnie uczestniczyli studenci obu uczelni partnerskich, którzy przygotowali wspólnie i zaprezentowali swoje wystąpienia oparte o praktyczne doświadczenia w pracy z dziećmi i młodzieżą.

Założeniem merytorycznym projektu było poznanie odmienności kulturowej ale jednocześnie kreowanie płaszczyzny wzajemnego zrozumienia, dialogu, budowania „żywego mostu” pomiędzy młodymi przedstawicielami narodów polskiego i izraelskiego, narodów które łączy wspólna trudna historia ale i wyzwania współczesności. Wobec coraz bardziej skomplikowanej rzeczywistości współczesnego świata, pojawiających się ksenofobicznych a czasem fanatycznych postaw, nasz projekt wyróżnia się niezwykłą otwartością na innych, zwróceniem uwagi na budowanie dialogicznych i osobistych relacji pomiędzy uczestnikami. Intensywny program naukowy, dydaktyczny i kulturalny to okazja do wzajemnego poznania i zbudowania trwałych przyjaźni.

Koordynatorzy projektu serdecznie dziękują wszystkim, którzy przyczynili się do pomyślnego i owocnego przeprowadzenia działań projektowych: Kancelarii Prezesa Rady Ministrów Rzeczypospolitej Polskiej, Annie Ziarkowskiej – kierownikowi działu edukacji Domu Spotkań z Historią, Piotrowi Kowalikowi i Jagnie Kofcie z Muzeum Historii Żydów Polskich – POLIN, Marii Herman – dyrektor Przedszkola Publicznego nr 13 w Warszawie, Małgorzacie Jaszczuk – dyrektor Przedszkola Publicznego nr 26 w Lublinie, Bogumile Fliszkiewicz – kanclerzowi Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie.

Koordinatorzy Projektu

Organizator:

Dominika Zakrzewska (Fundacja Żywy Most/Living Bridge Foundation)

Pozarządowe organizacje partnerskie:

Boaz Yardeni (Sparkpro Israel Organization)

Uczelnie partnerskie:

Ruth Bar-Sinai (The David Yellin Academic College of Education, Jerozolima)

Edna Green (The David Yellin Academic College of Education, Jerozolima)

Renata Nowakowska-Siuta (Chrześcijańska Akademia Teologiczna
w Warszawie)

Stefan Kwiatkowski (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie)

Yosef Erez

Sparkpro Organization

Polish-Israeli intercultural experience

The Jewish people and the Polish people lived side-by-side on Polish soil for a thousand years. They were interwoven with each other in all walks of life, and Jewish influence was strongly felt in the Polish economy, culture and society. The Holocaust exterminated most of the Polish Jews, leaving only a remnant of a formerly vibrant community. Further persecution followed during the Communist regime, and the connections between the two peoples was extinguished. Relations with the State of Israel could develop only after the fall of the Communist regime in Poland.

Today, there are an excellent official and diplomatic connections between the two countries, but the relations between the people are still based, to a certain extent, on historical prejudice and stereotypes, many of which are negative. This problem continues to exist despite efforts to improve the situation. During the last twenty years, the organized visits of thousands of Israeli high school students has failed to bring about better understanding between the peoples of Poland and Israel – at times, these efforts have exacerbated the issue. In addition to the government sponsored high school student programs, there have been other efforts over the years to improve relations between the Israeli and Polish people.

In the private sector, there are religious and non-religious tour groups for Israelis and Poles to visit each other's countries and many Israeli families go to Poland to explore their roots. In the public sector, the Polish and Israeli governments actively encourage cooperation in many fields, including education, politics, business, and military endeavors. However, no one of these programs has been as effective as the Living Bridge project in eliminating prejudice while fostering understanding, knowledge, and friendship.

In order to achieve some success in solving this problem, we devised a project employing sociological and educational principles. The Method: We formed a group of young adults from both Israel and Poland, a group that participated in a week-long intensive process emphasizing shared experiences and mutual understanding. During this seven/eight-day period, the participants were engaged in face-to-face communication, group integration

activities, mutual life experiences and learning. Our assumption – which proved to be correct – was that such a communal process would produce an integrated cohort with many personal friendships. Of course, we also assumed that the program would greatly increase the participants' knowledge about Israel and Poland.

At the beginning, we formed groups of approximately twenty young adults aged 18 to 25, half were Israeli and half were Polish. Each group took part in a week-long seminar in Israel and a week-long seminar in Poland. During the seminars, the participants spent all their time together (travel, lodging, meals, program events).

The recruitment of the participants was conducted on a random basis. The program included tours of each country, social gatherings, meeting with top and local officials, psychological integration sessions, recreation activities, and entertainment. At both, the beginning and the conclusion of each seminar, the participants were required to fill out a questionnaire concerning their opinions of Israel and Jews, and of Poland and the Poles. This tool gave us the ability to measure the changes in attitudes and opinions among the participants from both countries.

The results of this research showed, very clearly, the changes in opinions and attitudes. The pre-existing negative stereotypes vanished in both national groups; strong relationships of friendship and understanding were established, with participants expressing the desire to keep in touch with each other in the future. Of course, knowledge about both countries increased. In my opinion, the program was very successful and hundreds of young adults – both Israeli and Polish – were positively influenced by their experiences.

A year after the seminars, we checked on the status of the personal relationships, and we found that there are still frequent contacts. The main problem of this program was its finances, as in most cases the participants were requested to pay for the seminars or at least to cover their travel expenses which used to be very high at that time. The other problem was, the misunderstanding between the organizers in Poland and in Israel about the aims of the project; sometimes the integrative and sociological aspects of the seminars were neglected while the touring and social elements were emphasized. In spite of its successes, the project ceased to exist mainly due to financial challenges. Personally, I feel deep regret that the project no longer functions. The universal conclusion drawn from this successful project is its adaptability to other groups or nations in conflict around the globe.

The Palestinian/Israeli conflict offers an excellent arena in which this project could be applied with hopes for success.

Współczesne wyzwania wielokulturowości w perspektywie pedagogicznej

W pracy dydaktyczno-wychowawczej współczesnych szkół w Europie ważną rolę odgrywa pedagogika międzykulturowa. Jednym z jej podstawowych zadań jest konieczność ukierunkowania procesów edukacyjnych na problemy przyszłości świata. Ważną rolę w procesie integracji imigrantów odgrywa szkoła. Niestety wiele krajów Unii Europejskiej napotyka liczne przeszkody w integracji dzieci z rodzin imigranckich w procesie ich edukacji. Największe trudności, z jakimi trzeba się zmierzyć, to problemy językowe uczniów (nieznajomość lub słaba znajomość języka kraju przyjmującego), związane z tym słabe wyniki w nauce oraz ograniczenia w możliwości porozumienia się z rówieśnikami i z nauczycielami, nieznajomość przepisów dotyczących obowiązku szkolnego, braki edukacyjne wynikające z innego systemu edukacyjnego w krajach pochodzenia, przeszkody kulturowe. Artykuł omawia kwestie integracji imigrantów, przedstawia współczesne wyzwania stojące przed pedagogiką wielokulturową.

Koncepcja i termin „wielokulturowość” były i są nadal rozmaicie definiowane i rozumiane. Z perspektywy filozofii społecznej w ujęciu Willa Kymlicki pierwszy etap (do 1989 roku) charakteryzował się rozumieniem tej koncepcji jako „praw mniejszości”, które miały służyć ochronie spokojnych, pokojowo nastawionych mniejszości przed agresją ze strony liberalnego indywidualizmu. Następnie na początku lat 90-tych XX wieku poszukiwano możliwości wprowadzania zasad wielokulturowości w ramy liberalizmu tworząc tzw. liberalny kulturalizm, aż wreszcie w ostatniej dekadzie zaczęto patrzeć na wielokulturowość jako odpowiedź społeczności mniejszościowych na odtwarzanie narodu dominującego w społeczeństwie.

Da zrozumienia tych ostatnich procesów związanych z postrzeganiem wielokulturowości jako reakcji na odtwarzanie narodu dominującego należy rozpatrzyć kilka aspektów dotyczących postrzegania narodu oraz tworzenia

się ideologii narodowych. Naród to zbiorowość ludzi wyróżniająca się wspólną świadomością narodową, czyli poczuciem przynależności do wspólnoty definiowanej aktualnie jako naród. Stanowi przede wszystkim wspólnotę idei i emocji, toteż pierwszym warunkiem jego ukształtowania się jest istnienie jednej lub wielu ideologii narodowych, tj. takich, których celem jest mobilizacja możliwie dużej części populacji, uznanej za naród, do obrony jego – tak lub inaczej zdefiniowanych – interesów. W miarę rozpowszechniania się ideologii narodowych (nacjonalizm) rozwija się świadomość narodowa, co polega na tym, że coraz większa liczba członków owej populacji poczuwa się do przynależności narodowej i jest zdolna kojarzyć swe losy osobiste z losami narodu, czując się zobowiązana – zwłaszcza w momentach zagrożenia zewnętrznego – do solidarnego działania w jego obronie. Przynależność narodowa jest postrzegana jako fakt niezależny – poza wyjątkowymi wypadkami – od wolnego wyboru jednostki: wspólnota narodu jawi się jako coś danego, czemu sprzyja pojawiający się często mit wspólnego pochodzenia. Proces tworzenia się narodu zaczyna się z reguły od stosunkowo nielicznej elity; jej członkowie definiują zbiorowość, do której należą, jako naród, po czym stopniowo definicja ta upowszechnia się, wypierając lub nakładając się na definicje innego rodzaju (poddani tego samego władcy, ludzie tego samego języka i tej samej wiary, tej samej krwi itd.). W przeszłości pojęcie narodu bywało programowo ograniczane do górnej warstwy społecznej (np. polski „naród szlachecki”) i nie obejmowało ludu. O narodzie w nowoczesnym rozumieniu można mówić wtedy, gdy świadomość narodowa łączy wszystkie warstwy społeczne. Antonina Kłoskowska w pracy „Kultury narodowe u korzeni”, uznaje, że w potocznym rozumieniu słowo „naród” oznacza zbiorowość, w której naturalne więzi wyrosły ze wspólnoty przekonań i terytorium¹. W tym sensie przekonanie o przynależności do określonego narodu ma postać silnie przeżywanej, emocjonalnej wiary. Jest ona wynikiem procesu kulturowego i społecznego przypisania. O naturalności więzi decyduje między innymi brak jakichkolwiek inicjacyjnych obrzędów podczas przystępowania do wspólnoty narodowej. Wiąż nie jest wyraźnie sformułowana, ale funkcjonuje w świadomości wszystkich jednostek i może znajdować wyraz w twórczości artystycznej, postawach itp. W drugiej połowie XX w., po tym jak problem uwarunkowań biologicznych w społeczeństwach ludzkich przejęła socjobiologia przyjęło się tzw. biologiczne rozumienie narodu. Biologiczna koncepcja narodu opiera się na tezie Williama Hamiltona o inclusive fitness. W tym ujęciu naród jest definiowany

¹ Por. A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 2012.

jako zespół więzi opierających się na poznawczo postrzeganych cechach wspólnych, a nie na instynktownym popędzie. Co prawda skłonności do ksenofobii i agresji są uwarunkowane biologicznie, jednak sam przedmiot ich ekspresji należy już do sfery definiowanej kulturowo. Inna koncepcja tzw. polityczna koncepcja narodu została wprowadzona przez Ernesta Gellnera. Skupia się na opisie relacji pomiędzy narodem a nacjonalizmem. Gellner uważał, że to idea nacjonalizmu była pierwotna, a powstanie narodu jest jej ekspresją. W tym ujęciu naród definiujemy poprzez nacjonalizm rozumiany jako postulat pokrywania się granic etnicznych i państwowych. I wreszcie koncepcja kulturowa. Kłoskowska uznała związek pomiędzy formującymi się narodami, a ich pierwotnym etnicznym podłożem. Grupa etniczna i naród są jej zdaniem zbiorowościami o charakterze wspólnoty, określonymi przez względnie odrębną tożsamość i odrębność kulturowych właściwości. Istotą narodu jest w tym ujęciu autoteliczna kultura wyspecjalizowanych dziedzin życia. Do tożsamości narodu Kłoskowska zalicza między innymi poczucie ich ciągłości. Ważną cechą jest to, że naród jest wynikiem twórczej i odbiorczej działalności jednostek i grup społecznych. Ucieleśnione elementy kultury narodowej to architektura, zbiory dzieł literackich itp. Powstanie i funkcjonowanie kultur narodowych realizuje się przez działanie mechanizmów: tworzenia systemów symbolicznych, wyodrębniania tych systemów jako właściwych grupie, eksportu tych systemów do szerszej zbiorowości społecznej (np. państwa) i wreszcie rozszerzenia własności kultury poza granice państw. Świadomość narodowa posiada również pewne cechy występujące powszechnie. Jej odpowiednikiem jest z reguły wyobrażenie określonego terytorium, stanowiącego własność danego narodu i nacechowanego pozytywnie jako ojczyzna, które obejmuje wiele miejsc o szczególnym znaczeniu symbolicznym. W skład świadomości narodowej wchodzi także wiedza na temat wspólnej przeszłości historycznej i swoistej kultury narodowej, która, choć znana większości członków narodu jedynie pobieżnie, stanowi zazwyczaj przedmiot ich dumy i znak rozpoznawczy w stosunkach z członkami innych narodów. Nie ma też świadomości narodowej bez wyobrażenia własnego państwa. Znane są wprawdzie przypadki narodów bezpaństwowych (Kurdowie, Baskowie, Polacy w okresie rozbiorów itd.), zawsze jednak w grę wchodzi wspomnienia własnego państwa (choćby tylko legendarnego) i aspiracje do utworzenia go w przyszłości lub przynajmniej uzyskania znacznej autonomii w obrębie państwa wielonarodowego. Sposoby kształtowania się narodów były niezwykle zróżnicowane zależnie od okoliczności historycznych i tzw. proces narodotwórczy nie przebiegał wg żadnego jednolitego wzoru: inaczej tam, gdzie jego ramami było państwo, inaczej zaś tam, gdzie był pozbawiony

oparcia w państwie; inaczej tam, gdzie punktem wyjścia była wspólnota etniczna, inaczej tam, gdzie ludzie, przybywający ze wszystkich stron świata, tworzyli „nowy naród” (USA, Kanada, Australia); inaczej tam, gdzie istniały od dawna wielorakie powody do wyodrębnienia, inaczej tam, gdzie kwestia narodowa pojawiła się nagle jako następstwo zmian politycznych, przychodzących z zewnątrz i nie przygotowanych przez dotychczasowy rozwój danej społeczności (sytuacja w wielu krajach postkolonialnych).

Dodatkową komplikację stanowi istnienie narodów „piętrowych” (np. Brytyjczycy, będący zarazem Anglikami, Walijczykami lub Szkotami) lub podwójnej tożsamości narodowej (francuski Quebec). Zdarzają się też narody, których odrębność pozostaje długo niepewna (np. Austriacy) i podlega okresowo regresom.

Jednym z istotnych wyróżników narodu, jest kwestia istnienia świadomości narodowej, czyli kwestia postrzegania własnej zbiorowości jako narodu. Przykładowo grupy etniczne spełniające obiektywne warunki zaistnienia narodu: wspólna kultura, język, religia, historia czy pochodzenie etniczne, których członkowie nie postrzegają siebie jako naród, nie są uznawane za narody, np. tubylcze plemiona afrykańskie. Amerykanie mają różne pochodzenie etniczne, ale łączy ich historia i styl życia. Chińczycy posługują się różnymi językami, ale łączy ich to samo pismo.

Większość istniejących narodów tworzy niezależne państwa. Ich powstanie wiąże się ze wzrostem nastrojów nacjonalistycznych w XVIII i XIX wieku, kiedy to powstała idea, że każdy naród powinien tworzyć niezależne państwo. Wzajemne oddziaływanie pomiędzy państwem a narodem można określić dwoma terminami: narodotwórcza rola państwa – młode państwo za pomocą działań politycznych, ekonomicznych czy oświatowych doprowadza do zjednoczenia różnych grup etnicznych w jeden zintegrowany naród. Może się to także odbywać na drodze podbojów terytorialnych danego państwa. Państwowotwórcza rola narodu – naród jako grupa społeczna dąży za pomocą określonych działań do stworzenia przez niego własnego i suwerennego państwa .

W przypadku definiowania narodu zachodzą często spory terminologiczne. Czasami naród jest odróżniany od grupy etnicznej na bazie kryterium, jakim jest liczebność populacji. Wówczas zakłada się, że grupa etniczna jest zbiorowością mniejszą od narodu, choć to kryterium nie jest precyzyjne. Innym kryterium jest kwestia uznania narodu jako zbiorowości, której „przysługuje” posiadanie własnego państwa. Zazwyczaj jednak uznanie takie pojawia się, gdy dana grupa etniczna poprzez upolitycznienie zacznie wszczynać ruch narodowy.

Według Thomasa Eriksena można wyróżnić we współczesnym świecie tego typu grupy etniczne, które same uważają się za prawdziwe narody (Sikhowie, Palestyńczycy, Kurdowie), ale na arenie międzynarodowej często nie ma pewności co do uznania ich jako odrębnych narodów, którym przysługiwałaby polityczna autonomia. Eriksen dla tego typu grup etnicznych używa pojęcia protonarodu, czasami używa się wobec tych zbiorowości alternatywnie terminu naród bez państwa. Mimo to, nie łatwo jest rozróżnić narody i grupy etniczne. Czasami wobec grup etnicznych używa się określenia załączek narodu, przez co rozumie się że potencjalnie każda grupa etniczna w przyszłości może stać się narodem. Pojęcie narodu (Volk), jako ważnej idei pojawiło się dopiero w XVIII wieku za sprawą Johanna Gottfrieda Herdera, niemieckiego filozofa, który przyczynił się do rozwinięcia idei państwa narodowego. W tym okresie trwała rewolucja przemysłowa, która dała początek społeczeństwu przemysłowemu. Zmiany te przyczyniały się do wzrostu świadomości narodowej w Europie: industrializacji towarzyszyła urbanizacja, a ta z kolei przyczyniała się do rozpadu tradycyjnych wspólnot wiejskich. Ponieważ miasto nie dawało możliwości tworzenia się zbiorowości typu wspólnotowego, odwoływanie się do narodu, jako wspólnoty rekompensowało tę stratę. W społeczeństwie przemysłowym podział stanowy był nie do utrzymania, co przyczyniało się do zmiany poczucia tożsamości. Jednostki przestawały postrzegać siebie jako chłopów, czy arystokratów, a zaczęły postrzegać siebie jako członków narodu. Towarzyszyła temu także nośna, szczególnie po rewolucji francuskiej idea braterstwa.

Rozwój oświaty przyczyniał się do upowszechniania języków narodowych, czemu towarzyszył rozwój związanej z danym językiem kultury symbolicznej. Laicyzacja, która także osłabiała poczucie przynależności tożsamości związanej z daną religią, wyznaniem na rzecz tożsamości ze zbiorowością narodową. procesy migracyjne wzmocniły dodatkowo przemiany społeczne i tworzenie państw o charakterze wielonarodowym. Państwo wielonarodowe to państwo, w którym żadna z grup etnicznych nie ma znaczącej przewagi liczebnej nad pozostałymi. Spośród nich można wyróżnić stare państwa wielonarodowe (np. Wielka Brytania, Belgia, Szwajcaria, Hiszpania) oraz młode państwa narodowe z okresu kolonialnego (np. państwa afrykańskie). W tych pierwszych wiele różnic etnicznych już się zatarło i czasem określa się ich obywateli ,narodem belgijskim' czy ,hiszpańskim'. Jednak wielu mieszkańców tych państw zwraca uwagę na swoje pochodzenie, czego świadectwem są narastające nastroje nacjonalistyczne i domaganie się zwiększonej autonomii w ramach istniejących państw. Natomiast w krajach postkolonialnych, gdzie granice zostały narzucone sztucznie, a wśród miejscowej ludności trudno

mówić o poczuciu odrębności narodowej, często dochodzi do konfliktów i wojen domowych. W okresie międzywojennym Polska była typowym przykładem państwa wielonarodowego.

Powracając do współczesnej percepcji wielokulturowości należy zwrócić uwagę na dwa istotne założenia polityki wielokulturowości. Pierwsze dotyczy uznania praw imigrantów do utrzymania własnej kultury – religii, języka i odtwarzania własnych etnicznych instytucji. W związku z takim podejściem społeczności imigrantów powinny otrzymywać w tym zakresie specjalne wsparcie państwa które je przyjęło. Proces wsparcia ułatwia bowiem skuteczne przeciwstawianie się wykluczeniu społecznemu. Drugie założenie jest związane z oczekiwaniami udziału imigrantów w życiu społeczeństwa przyjmującego. Zakłada się wówczas iż imigranci podejmą naukę tzw. kapitału kulturowego (znajomość języka, kodów kulturowych, umiejętności zawodowych). Należy wyraźnie powiedzieć, iż skuteczna polityka wobec imigrantów wymaga spełnienia nie jednego z, ale obu tych założeń równocześnie.

Tak ujmowana koncepcja wielokulturowości lokuje ją pomiędzy asymilacją a integracją wprowadzając do terminologii pojęcia pluralizmu kulturowego, inkluzji społecznej oraz partycypacji społecznej.

Jeszcze do niedawna obserwowaliśmy dość stabilną sytuację dotyczącą fluktuacji imigrantów. W większości państw Europy liczba imigrantów stanowiła od 2,5 do 9 %, przy czym w nowych krajach członkowskich liczba ta była niższa niż 2,5 %. W ostatnim roku a zwłaszcza w ostatnich miesiącach 2015 roku znacząco zwiększyła się liczba imigrantów przybywających do Europy w wyniku trwających konfliktów zbrojnych w Syrii, Iraku, Afganistanie oraz pogarszającej się dramatycznie sytuacji ekonomicznej ludności krajów Afryki w tym przede wszystkim Somalii i Erytrei.

Prawo wspólnotowe (Dyrektywa 2003/109/EC) nakazującego równe traktowanie dzieci, także dzieci imigrantów spoza Unii Europejskiej. Niektóre kraje wprowadziły specjalne udogodnienia przygotowujące dzieci do uczestnictwa w narodowym systemie edukacji (np. w Danii i Szwecji dzieci imigrantów w przedszkolu uczą się języka urzędowego, w Hiszpanii obowiązek edukacji przedszkolnej obejmuje wszystkich cudzoziemców, w Finlandii i Szwecji rodzice imigranci mają prawo do korzystania z usług tłumacza w rozmowach z nauczycielami w szkole itp).

Najważniejsza dla pełnej integracji dzieci imigrantów jest kwestia nauki języka kraju, w którym żyją i z tego powodu oferuje się szkołom szerokie wsparcie w zakresie organizacji lekcji tego języka. W niektórych krajach promowana jest również nauka ojczystego języka i kultury kraju

pochodzenia imigrantów, głównie w ramach innych przedmiotów. W samych programach nauczania niemal wszędzie stosowane jest podejście wielokulturowe, polegające na uwzględnianiu różnorodności kulturowej oraz zachowaniu europejskiego i międzynarodowego wymiaru kształcenia.

Wiele krajów Unii Europejskiej napotyka liczne przeszkody w integracji dzieci z rodzin imigranckich w procesie ich edukacji. Największe trudności, z jakimi trzeba się zmierzyć, to problemy językowe uczniów (nieznajomość lub słaba znajomość języka kraju przyjmującego), związane z tym słabe wyniki w nauce oraz ograniczenia w możliwości porozumienia się z rówieśnikami i z nauczycielami, nieznajomość przepisów dotyczących obowiązku szkolnego, braki edukacyjne wynikające z innego systemu edukacyjnego w krajach pochodzenia, przeszkody kulturowe (obustronny lęk przed odmiennością kulturową). Wyzwania, przed jakimi stoją placówki oświatowe, to między innymi niedostateczne przygotowanie nauczycieli i szkoły do pracy z dziećmi z innych kultur, nieznajomość języka i kultury kraju, z którego pochodzi uczeń, trudności w porozumieniu się z rodzicami-imigrantami, problemy w opracowaniu materiałów edukacyjnych, brak egzaminów przystosowanych dla tych uczniów.

Badanie ankietowe przeprowadzone w ośrodkach doskonalenia nauczycieli przez Pracownię Wspomagania Rozwoju i Integracji Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej (obecnie Ośrodek Rozwoju Edukacji) w maju i czerwcu 2009 roku potwierdziło, że podobnych trudności w pracy z uczniami cudzoziemcami doświadczają także polscy nauczyciele. Porównując sytuację dzieci imigrantów z sytuacją dzieci i młodzieży z krajów przyjmujących cudzoziemców, można zauważyć, że: mniejsza liczba dzieci imigrantów chodzi do przedszkola, z powodu nieznajomości lub słabej znajomości języka uczniowie z rodzin imigranckich są umieszczani w niższych klasach niż wynikałoby to z ich wieku oraz poziomu rozwoju emocjonalnego lub w szkołach dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, większa liczba uczniów z rodzin imigranckich uczęszcza do liceów z niższym poziomem nauczania lub do szkół zawodowych, większa liczba dzieci imigrantów odnotowuje niższe osiągnięcia szkolne, dzieci imigrantów dominują wśród uczniów niezdających matury, osiągnięcia uczniów imigranckich w wieku piętnastu lat są gorsze niż uczniów z krajów przyjmujących imigrantów. Przykłady te dotyczą również uczniów-cudzoziemców uczęszczających do polskich szkół. Budowanie systemowego wsparcia dla nauczycieli, którzy pracują z dziećmi odmiennymi kulturowo, staje się więc również zadaniem dla polskiej polityki edukacyjnej.

W niemal wszystkich systemach edukacyjnych dzieci cudzoziemskie, których językiem ojczystym jest język obcy otrzymują specjalną pomoc w zakresie opanowania języka nauczania. Jedynym krajem, w którym nie wprowadzono jeszcze takich rozwiązań jest Turcja. Większość tego typu metod wsparcia językowego opracowuje się z myślą o dzieciach-imigrantach, które niedawno przybyły do państwa przyjmującego. Wsparcie jest udzielane zgodnie z dwoma głównymi modelami i ich różnymi kombinacjami. Pierwszy model obejmuje bezpośrednie włączanie uczniów do kształcenia – integracja bezpośrednia uprawnione dzieci-imigranci uczęszczają do klas w szkołach ogólnodostępnych, otrzymują specjalne wsparcie w nauce języka nauczania w czasie zwykłych zajęć szkolnych (niekiedy poprzez zapisywanie ich do klas o rok niższych niż właściwe dla wieku, by mieli czas poprawić znajomość języka nauczania). Są oni umieszczani w klasach ogólnodostępnych z dziećmi natywnymi i nauczani według metod i programu przygotowanych dla wszystkich uczniów. Środki wsparcia językowego są wprowadzane na zasadzie indywidualnej dla każdego ucznia-imigranta w czasie zwykłych zajęć szkolnych. Drugi model zakłada oferowanie uczniom wsparcia indywidualnie lub w wydzielonych grupach w ograniczonym przedziale czasowym (trwającym od kilku tygodni do jednego lub dwóch lat szkolnych), dzięki czemu uczniowie ci są nauczani zgodnie z ich potrzebami. Jednakże mogą oni uczestniczyć w niektórych lekcjach w równoległych zwykłych klasach z wszystkimi innymi uczniami. W większości państw stosowane jest podejście komplementarne, łączące elementy obu modeli. Jego celem jest zapewnienie tym uczniom odrębnego nauczania skupiającego się na ich specjalnych potrzebach – zwłaszcza językowych – oraz stopniowe integrowanie ich z kształceniem głównego nurtu. Uczniowie imigranci są wtedy umieszczani w „klasach przejściowych”, „klasach wstępnych” lub „klasach wprowadzających” na okres wahający się od kilku tygodni do kilku miesięcy, ale z reguły nie dłuższy niż jeden rok szkolny. W określonych przypadkach dołączają oni do zwykłych klas na lekcje, w których zaawansowana znajomość języka nauczania nie jest konieczna (przedmioty artystyczne, zajęcia sportowe czy języki obce). Czasem odbywa się to zgodnie z określonymi warunkami, takimi jak wystarczająca liczba uczniów-imigrantów w szkole lub konieczność tworzenia określonych grup (na przykład dzieci osób ubiegających się o azyl bądź z określonej grupy językowej). Tylko w dwóch państwach – Niemczech i Rumunii – wsparcie językowe odbywa się w oddzielnych klasach, w których okres nauki trwa maksymalnie (odpowiednio) cztery lata i jeden rok. Przyjmuje się zasadę, że wszyscy uczniowie-imigranci, niezależnie od statusu (np. starający się o azyl) i narodowości mają prawo

do nauki swego języka ojczystego. Nauczanie może dotyczyć wielu języków. Najczęściej jednak określa się minimalny próg zapotrzebowania na dany język (np. w Finlandii 4 uczniów, w Szwecji 5 uczniów, a w Austrii – gdzie nauczanie to nie jest traktowane priorytetowo – 12 uczniów). W kilku krajach określono szczegółowo kategorie uczniów-imigrantów uprawnionych do korzystania z nauczania języka ojczystego.

W dziesięciu krajach władze oświatowe wydały zarządzenia lub zalecenia dotyczące wyznaczania kadr pomocniczych, na poziomie szkolnym lub na poziomie władz samorządowych, które mają wspomagać przyjmowanie i integrowanie uczniów-imigrantów w szkołach. W Republice Czeskiej osoby, którym udzielono azylu, a także osoby korzystające z dodatkowej ochrony lub wnioskujące o przyznanie ochrony międzynarodowej, są włączane do kategorii uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Szkoły, do których uczęszczają ci uczniowie, mogą prosić finansujące je podmioty o zapewnienie asystentów nauczycieli, którzy pomogą im zaadaptować się w środowisku szkolnym i będą wspierać nauczycieli w działaniach edukacyjnych oraz komunikowaniu się z uczniami i ich rodzinami. Ponadto można zatrudniać nauczycieli jako kadry pomocnicze dla dzieci-imigrantów z krajów Unii Europejskiej. W Irlandii zatrudnia się nauczycieli pomagających uczniom, dla których angielski nie jest pierwszym językiem. Nauczyciele ci są odpowiedzialni za zaspokajanie potrzeb swoich podopiecznych w zakresie języka angielskiego oraz pomagają im w społecznej integracji w szkole. Istotną rolę w promowaniu komunikacji między szkołą a rodzinami, a także włączaniu rodzin w życie szkoły odgrywają ponadto koordynatorzy łącznikowi społeczności szkolnych, którzy zazwyczaj pracują z rodzinami ze środowisk marginalizowanych (w tym z rodzinami imigranckimi) w szkołach funkcjonujących na terenach o niekorzystnej sytuacji społecznej i edukacyjnej. We Włoszech okólnik ministerialny z marca 2006 roku, zawierający wskazówki dotyczące przyjmowania i integracji dzieci obcokrajowców, uwzględnia też kwestię korzystania z pomocy mediatorów kulturowych i językowych w szkołach, do których uczęszczają ci uczniowie. Zapewniają oni także usługi tłumaczeniowe oraz pełnią rolę mediatorów w czasie spotkań rodziców z nauczycielami, zwłaszcza w przypadku występujących problemów.

Dla przykładu w Portugalii na podstawie przepisów z 2001 roku zatrudnia się mediatorów społeczno-kulturowych do umacniania kontaktów między domem, szkołą a społecznością. W Słowenii wszystkie poradnie psychologiczne zatrudniają psychologów, nauczycieli i pracowników socjalnych są od 1999 roku odpowiedzialne za organizowanie spotkań z uczniami-imigrantami i ich rodzinami, przyjmowanie tych dzieci do społeczności

szkolnej i świadczenie im, ich rodzinom i szkołom usług doradczych. W Zjednoczonym Królestwie (w Anglii) rząd zaleca, by szkoły opracowały procedury przyjmowania nowo przybyłych uczniów, których językiem ojczystym nie jest angielski, i zatrudniały mentora odpowiedzialnego za przyjmowanie wszystkich nowych uczniów. Mentorzy to często przyuczający się asystenci. W Irlandii Północnej urzędy zajmujące się integracją i różnorodnością społeczną prowadzą szkolenia i zapewniają szkołom pomoc w opracowywaniu procedur wprowadzających dla nowoprzybyłych uczniów, także tych, dla których angielski jest językiem dodatkowym.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej współczesnych szkół w Europie ważną rolę odgrywa pedagogika międzykulturowa. Jednym z jej podstawowych zadań jest konieczność ukierunkowania procesów edukacyjnych na problemy przyszłości świata, takich jak groźba zagłady nuklearnej, katastrofy ekologiczne, polaryzacja bogactwa i biedy, wzrost fanatyzmu i nietolerancji, terroryzm, emigracje zarobkowe, choroby i epidemie wymusza przygotowanie społeczeństw do krytycznej analizy współczesnej cywilizacji i do działań mających charakter umiejętnego i odpowiedzialnego sterowania jej dalszym rozwojem. Wśród idei wychowania międzykulturowego pojawia się wychowanie pełnego, bogatego duchowo człowieka, wykształcenie wrażliwości i kultury uczuć, sympatię i empatię w stosunkach międzyludzkich, moralna dyscyplina i zdolność do samorealizacji. Integrowanie człowieka ze światem ludzkiej wspólnoty (rozbudzanie zainteresowania innymi krajami, narodami, likwidowanie uprzedzeń i stereotypów, dążenie do zrozumienia i akceptacji).

Pedagogika wielokulturowa kładzie nacisk na kształtowanie umiejętności współlistnienia ludzi w zgodzie z własną kulturą. Pedagogika międzykulturowa ma charakter utylitarny, próbuje zmieniać postawy wobec „obcych”. Jest procesem zachodzącym, gdy w kontakcie z człowiekiem innej kultury staramy się zrozumieć jego specyficzny system orientacyjny – jego wartości, sposób myślenia i działania. Efektywność procesu międzykulturowego uczenia się wymaga znajomości własnego systemu kultury. Na podstawie doświadczenia specyfiki innej kultury postrzegane są i poddawane refleksji cechy kultury własnej, nawyki postępowania, efekty działań, symbole i wartości. Do procesu międzykulturowego uczenia się dochodzi wtedy, gdy istnieje motywacja uczenia się, i kiedy stwarzane są ku temu warunki oraz odpowiednie sytuacje (obszary zachowań) takie jak proces empatii międzykulturowej. Empatia międzykulturowa to umiejętność lepszego rozumienia drugiego człowieka w sytuacji kulturowej, kiedy staramy się wczuć w jego stany emocjonalne, przeżycia równocześnie zrozumieć jego

sytuację z tej perspektywy, kiedy pragniemy rozpoznać w niej podobieństwa lub istotne różnice w stosunku do własnej kultury.

Oczywiście zachodzić mogą również różnorakie reakcje na skutek zderzenia z odmienną kulturą:

1. Ucieczka (ksenofobia) – doznawanie lęku, strachu przed obcością, następstwo żadnej lub słabej znajomości języka, stereotypy, uprzedzenia.
2. Dominacja – próba podporządkowania własnemu systemowi orientacyjnemu obcej kultury i obcego kulturowo partnera interakcji, zmuszanie go do przyjmowania naszych norm, wartości i zasad postrzegania świata.
3. Adaptacja – przystosowanie się do obcej kultury; w ekstremalnej formie bezgraniczne uwielbienie wszystkiego co obce, z odrzuceniem własnego systemu orientacji.
4. Integracja – szczególny, cenny efekt międzykulturowego uczenia się, gdyż sprowadza się do transnarodowej empatii.

Wychowanie międzykulturowe, to pojęcie określające zarówno edukacyjne działania polegające na uwrażliwianiu na problemy mniejszości osiedlających się w krajach o wyższym standardzie życia niż kraj, z którego pochodzą, jak i na problemy kultur zanikających. Nie można zatem mówić o międzykulturowości wyłącznie w odniesieniu do społeczeństw przyjmujących emigrantów. Edukacja wielokulturowa oraz międzykulturowa powinny uwzględniać i propagować prawa wszystkich kultur do egzystencji na ich własnych warunkach. Pedagogika międzykulturowa ma za zadanie nie tylko uczyć o tradycjach, obyczajach, historii, religii wielu krajów świata. Nie tylko mówić i szerzyć wiedzę na temat praw emigrantów do zachowania swojej odrębności w krajach osiedlenia. Zadaniem i zarazem wyzwaniem dla pedagogiki międzykulturowej jest propagowanie wiedzy o innych kulturach, religiach, tradycjach, obyczajach. Tym samym, tak pojęta edukacja ma szansę niwelowania uprzedzeń i obaw, przekształcania stereotypów, propagowania idei tolerancji dla tego co odmienne, uwrażliwiania na potrzeby innych.

Literatura:

- Balicki J. (red.), *Integracja kulturowa imigrantów. Wyzwania i dylematy*, Instytut Politologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie-Fundacja Konrada Adenauera w Polsce, Warszawa 2007.
- Budyta-Budzyńska M., *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

concerning compulsory education, educational deficiencies as a result of other educational system in the country of origin and other cultural barriers. The article discusses the questions of immigrants' integration, presents current challenges for the intercultural pedagogy to face.

Dialog międzykulturowy a postulatory parezji

Prowadzenie dialogu we współczesnym postmodernistycznym świecie nasuwa szereg trudności epistemologicznych. Szukanie prawdy w dialogu napotyka na wiele trudności spośród których ważną rolę, choć nie jedyną odgrywa narzucona, szczególnie w Polsce ironia i prześmiewczy stosunek do rzeczywistości rodem z gombrowiczowskiego „Tanga” ale także dychotomiczne widzenie rzeczywistości rodem z logiki Arystotelesa. W tym kontekście poszukiwanie uzgodnionych, wspólnych zasad prowadzenia dialogu wymaga szczególnej uwagi.

Powyższy tekst podejmuje problem parezji (parrhesia) a więc mówienia prawdy w nieograniczony, otwarty, szczerzy i jasny sposób, zarówno w interakcji bezpośredniej między osobami jak i w życiu publicznym. Tradycja parezji sięga źródeł V wieku przed Chrystusem i jest zakorzeniona zarówno w tradycji greckiej (Sokrates) jak i chrześcijańskiej i judaistycznej, co stanowi asumpt do poszukiwania wspólnych, rdzennych, ponad-kulturowych zasad prowadzenia dialogu. W artykule rozważana jest parezja w szeregu współczesnych kontekstach prowadzenia dialogu jak *hate speech*, *political correctness*, tożsamość charyzmatyczna oraz przekazu perswazyjnego. Dialog bez przemocy Szczególnie ważne z pedagogicznego punktu widzenia wydaje się zwrócenie uwagi na parezję w kontekście znaczenia dla samej osoby mówiącego. Tak jak relacje międzyludzkie mogą być analizowane i oceniane w odniesieniu do stanu idealnego jakimi są pełne miłości i poświęcenia oraz odpowiedzialności relacje w dobrej rodzinie, tak dialog w formule parezji może być standardem dla zdrowia psychicznego. Społeczna rola parezji znajduje także swoją egzemplifikację w sztuce.

Wprowadzenie

Ogląd rzeczywistości współczesnej, i to nie tylko w Polsce jest wyraźnie zaznaczony prześmiewczo i ironicznie. Gombrowiczowskie gry na miny

stały się nie tylko wytrychem do rozumienia rzeczywistości współczesnej, lekcją dystansu wobec rzeczywistości, źródłem antypatosu, sarkazmu, antydydaktyzmu i podejrzliwości. Ten właśnie sposób oglądu rzeczywistości, zaproponowany blisko 100 lat temu zastygł w obowiązkową soczewkę jego oglądu. Schemat parodii, pastiszu, paradoksu, nagłej zmiany tonu, kpiny, liczne techniki deprymowania przeciwnika dialogu, odrzucenie autorytetów, stylizacja, stosowanie technik perswazji rodem z technik manipulacji i kreacji wizerunku, nagłe coming out'y – wszystko to znane jest i wtórnie wzmacniane oraz konserwowane w codziennych przekazach reklamowych czy talk-show z którymi widz obcuje na co dzień. Są banałem. Mieszanie konwencji stało się obowiązującą konwencją. Mieszkanką masowej wyobraźni stała się ironia, ironia skutecznie odgradzająca i dystansująca ludzi względem siebie. Ironia sprawdza się jeśli jest oszczędnie dawkowana, jako zasada staje się źródłem nieautentyczności i ztraca sferę wartości stając się jedynie pustym gestem.

Dychotomiczność

Arystotelesowska zasada niesprzeczności¹ odnosząca się do ontologii, logiki i psychologii, uczy nas, iż żadnemu przedmiotowi nie może jednocześnie przysługiwać i nie przysługiwać ta sama cecha (ontologia) a także, że dwa sądy, z których jeden przyznaje danemu przedmiotowi daną cechę, a drugi mu jej nie przyznaje – nie mogą być zarazem prawdziwe (logika) i w końcu, że dwa przekonania, którym odpowiadają dwa sądy sprzeczne, nie mogą istnieć w tym samym czasie w jednym umyśle (psychologia)².

W postaci dla klasycznego rachunku zdań zasada niesprzeczności w interpretacji metodologicznej głosi, że z dwóch zdań sprzecznych co najwyżej jedno jest prawdziwe, a w interpretacji ontologicznej, że nic nie może zarazem zachodzić i nie zachodzić. Zasada sprzeczności, głosi, że danemu przedmiotowi nie może zarazem przysługiwać i nie przysługiwać ta sama własność.

Mimo że zasada sprzeczności była przez większość filozofów uznawana za oczywistą, istnieli jednak tacy, którzy ją odrzucali. Istnieją także

¹ Hasło „Aristotle on Non-contradiction” (w:) Stanford Encyclopedia of Philosophy <http://plato.stanford.edu/entries/aristotle-noncontradiction/> (data dostępu: 20.X. 2015 r. oraz hasło *contradiction* (tamże) <http://plato.stanford.edu/entries/contradiction/>

² Łukasiewicz J., *O zasadzie sprzeczności u Arystotelesa*, PWN, Warszawa 1987, str. 10.

tolerujące sprzeczność logiki parakonsystentne³, paraikonsystentne oraz adaptatywne⁴. Zdaniem Łukasiewicza⁵ „Arystoteles nie sądzi, aby trzeba było dowodzić twierdzenia, że zasada sprzeczności jest ostateczna. Przyjmuje więc od razu dwie zasady ostateczne i niedowodliwe: zasadę sprzeczności i zasadę, stwierdzającą, że zasada sprzeczności jest ostateczna.”

Nie wchodząc w niuanse sporu z zasadą sprzeczności, skądinąd niezwykle ważnych i pouczających, stwierdzić trzeba, że myśl, szczególnie europejska, jest ufundowana na zasadzie niesprzeczności, co prowadzi do dychotomicznego opisu. Upraszczając, widzimy rzeczywistość jako: ładną lub brzydką, dobrą lub złą, jasną lub ciemną, mądrą lub głupią, wesołą lub smutną⁶, etc.

Szczególnie pełna niuansów, dynamiczna, migocząca sensami postmodernistyczna rzeczywistość współczesnego świata, osadzona na zasadzie niesprzeczności i wynikającego z jej założeń dychotomicznego postrzegania i opisu rzeczywistości, staje się jego wizerunkiem w najwyższym stopniu niewysublimowanym i często wewnętrznie sprzecznym. Prowadzenie dialogu multiplikuje jeszcze te trudności prowadząc do całkowitego chaosu.

Aby dostrzec jak binarność odciska się na destrukcji rzeczywistości warto jest przywołać wartościujące rozgraniczenie wprowadzone przez Samuela Huntingtona w jego pamiętnym „Zderzeniu cywilizacji”⁷. W tym ujęciu konflikt między islamem a chrześcijaństwem wyrasta z podobieństwa między nimi. W moim przekonaniu, pozornego podobieństwa. Autor stwierdza:

Islam i chrześcijaństwo to dwie religie monoteistyczne, które, w przeciwieństwie do religii politeistycznych, źle znoszą inne bóstwa i stąd ich

³ Jako pierwszy stworzył ją Stanisław Jaśkowski znajdujący się pod wpływem krytycznego myślenia Łukasiewicza: por. Bednarska K., op. Cit. S. 3-4.

⁴ Por. Nasieniewski M. *Logiki zdaniowe wyrażalne przez modalność*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2011; Bednarska K., *Zarys idei prowadzących do powstania logik parakonsystentnych*, Cogitatum nr1/2011; Poczobut R., *Spór o zasadę niesprzeczności. Studium z zakresu filozoficznych podstaw logiki*, Wydawnictwo TN KUL, Lublin, 2000; Pietryga A., *Status zasady sprzeczności w świetle logiki współczesnej*, Aureus, Kraków, 2004; Tanaka K., *Three Schools of Paraconsistency*, “Australasian Journal of Logic” (1) 2003,28–42.

⁵ Tamże, s. 40.

⁶ Ciążenie do opisu rzeczywistości politycznej w taki dychotomiczny sposób skutkuje między innymi dwupartyjnością w krajach wywodzących się z tradycji myślenia europejskiego takich jak USA, Niemcy, Wielka Brytania czy Polska.

⁷ Huntington S. P., *Zderzenie cywilizacji*, Wydawnictwo „Muza”, Warszawa 2008, s. 53.

świat jest podzielony na dwa: z jednej strony oni, z drugiej my. I jedni, i drudzy są uniwersalistyczni i pretendują do wcielenia prawdziwej wiary, do której wszyscy ludzie powinni przystąpić. I jedni, i drudzy religijnymi misjonarzami z obowiązkiem nawrócenia niewierzących. Od samego początku islam rozprzestrzenił się przez podbój, tak jak – w wielu przypadkach – chrześcijaństwo. Paralelne pojęcia dżihadu i krucjaty są bardzo podobne i odróżniają te dwie wiary od innych wielkich religii świata.

Przyjęta przez Huntingtona dwoistość religii: chrześcijaństwa i islamu oraz traktowanie ich jako jedność w opozycji do reszty religii świata a więc znów dwoiście, uniemożliwia dostrzeżenie różnic, wcale nie niuansowych w ramach chrześcijaństwa oraz przestrzeni niejednorodnego islamu a także tych innych wielkich religii świata. Uproszczenie wizerunku rzeczywistości zaciemnia w rzeczywistości różnice oraz ujawnia pierwotny i rdzenny dla myślenia tego wybitnego Autora przyjęty aksjomat dwoistości.

Podobne ciążeniem do dwoistego obrazu rzeczywistości wykazali wyborcy w trakcie ostatnich wyborów parlamentarnych w Polsce 25.X. 2015 roku, kiedy dwie partie, które uzyskały najwyższe uznanie wyborców, zgromadziły w sumie 61.67% głosów (PiS -37.58% i PO -24.09%) pozostawiając zaledwie ok. 38% do podziału dla pozostałych sześciu startujących partii. Podobną tendencje można było zaobserwować w ostatnich wyborach w Grecji gdzie rywalizowały 22. partie ale dominowały dwie, podobnie dwoisty podział na republikanów i demokratów stanowi trwały i długotrwały ryt sceny politycznej w wielu krajach o utrwalonej demokracji.

Przemoc języka. Mowa nienawiści. Krytyka

Według Rady Europy, mowa nienawiści obejmuje „wszystkie formy ekspresji, które rozpowszechniają, podżegają, wspierają lub usprawiedliwiają nienawiść rasową, religijną, ksenofobię, antysemityzm lub inne formy nienawiści wynikające z nietolerancji, łącznie z nietolerancją wyrażoną za pomocą agresywnego nacjonalizmu i etnocentryzmu, dyskryminacją i wrogością wobec przedstawicieli mniejszości, imigrantów i osób obcego pochodzenia”.

Mowa nienawiści (*hate speech*)⁸ stanowi kanwę wielu debat publicznych, prywatnych rozmów, jest obecna w mediach i w przestrzeni publicznej jaka stanowią graffiti czy napisy na murach. Jej obecność szczególnie ostro

⁸ Por. Kowalski S., Tulli M., *Zamiast procesu. Raport o mowie nienawiści*, Wydawnictwo W.A.B, Warszawa 2003; Czykwin E., *Stygmat społeczny*, PWN, Warszawa 2000, s. 250-261; *Raport o homofobicznej mowie nienawiści w Polsce*, KPH,

jest prezentowana w Internecie, gdzie tzw. hajtowanie stało się powszechnym udziałem.

W swej istocie mowa nienawiści stała się postulatem i praktyką regulacji wystąpień społecznych, wchodząc w konflikt między dwoma uznawanymi w krajach demokratycznych wartościami: wolnością słowa oraz dobrami osobistymi jednostki. Osławiony i tragiczny spór dotyczący publikowania wulgarnych karykatur Mahometa w francuskim tygodniku Charlie Hebdo w styczniu 2015 roku podzielił opinię publiczną i obnażył w dramatyczny, co więcej tragiczny sposób spór między mową nienawiści i wolnością słowa.

Zdaniem przeciwników „mowy nienawiści” termin ten jest zamaskowanym narzędziem stosowanym w celu usunięcia nienawistnych opinii poza nawias debaty publicznej. Jest więc w tym rozumieniu czynnikiem konserwującym status quo, ergo faktorem blokującym zmiany społeczne. Zdaniem jedynie 16% badanych⁹ „*Wolność słowa gwarantuje możliwość swobodnego wypowiedzenia opinii, nawet jeśli te opinie są odczuwane przez pewne osoby lub grupy jako obraźliwe, wyszydzające lub krzywdzące*”, podczas gdy większość (73%) nie podzielała tego poglądu. **A więc większość przeczy przesłaniu paruzji i przejawia raczej konformistyczne i akomodacyjne przekonania.**

Wracając do krytyki mowy nienawiści, innym argumentem jest podzielenie przekonania iż kategoria „mowy nienawiści” ogranicza autentyzm i spontaniczność percepcji i wypowiedzi osobistej zarówno konkretnych osób jak i zbiorowości starających się dostosować do jej reguł. Tak np. Jerzy Urban czy Hugh Hefner są **dalecy od *political correctness*** i nie podzielają wskazań politycznej poprawności.

Jeszcze innym argumentem jest kwestionowanie nowych terminów wprowadzonych w miejsce tych, które są stygmatyzujące a więc obciążone negatywnie. Tak np. zamiast używać terminów *pedał* czy łagodniejszego *homoseksualista*, wprowadza się określenie *gay* (z angielskiego wesoly, żywy¹⁰); zamiast terminu *więzień* – *skazany*; zamiast *inwalida* – *niepełnosprawny* czy nawet *sprawny inaczej*; zamiast *tęgi*, *gruby*, *otyły*, – *puszysty*; zamiast *Cyganie* – *Romowie*; etc. Taka procedura językowa prowadzi do tworzenia słów, które z czasem będą prawdopodobnie wytracać swój neutralny

2009. Por. http://www.kph.org.pl/publikacje/homofobiczna_mowa_nienawisci.pdf (data dostępu 26.X. 2015 r.).

⁹ CBOS BS/74/2007 http://www.mowanienawisci.info/wp-content/uploads/2014/04/K_074_07.pdf (data dostępu 2.XI. 2015 r.)

¹⁰ Słownik internetowy Pond http://pl.pons.com/t%C5%82umaczenie?q=gay&l=en&in=ac_en&lf=en (data dostępu 26.X. 2015 r.)

emocjonalnie czy pozytywny charakter obrastając na nowo w negatywne konotacje. Takie sztuczne – zdaniem krytyków – operacje na języku ujawniają swoją nienaturalność, wymagają bowiem korekty np. tytułu książki Jerzego Ficowskiego¹¹ „Cyganie Polscy” na „Romowie Polscy”. Podobnie istniejący w Warszawie *Plac Inwalidów* trzeba byłoby konsekwentnie przemianować na *Plac Niepełnosprawnych*.

Wątpliwości budzą też zmiany nazw zawodów w celu podkreślenia iż są one obsadzane przez kobiety jakkolwiek dotychczasowe ich nazwy sugerowały iż są one bardziej „stosowne” dla obsady męskiej. W języku polskim przyjęły się określenia *posłanka* (w miejsce *pani poseł*); *dziennikarka* czy *dyrektorka* zamiast *pani dziennikarz* czy *pani dyrektor*; natomiast z trudem przyjmują się określenia: *ministra*, *profesorka*, *województwa*, *sołtyśka*, *senator-ka*, i inne. Wskazuje to na fakt żywości języka i nie przesądza iż te terminy, podobnie jak *bizneswoman* wejdą w główny *main stream* języka polskiego.

Można w związku z tym sformułować stwierdzenie¹², że mowa nienawiści stanowi rodzaj nowomowy obcej i nienaturalnej. Językoznawca, profesor Jerzy Bralczyk uważa, że nie należy usuwać z języka tradycyjnych słów na określenie narodowości, ale używać ich w pozytywnym kontekście¹³. Powyższe uwagi interesująco ilustruje określenie *Murzyn* prawie zupełnie wyrugowane jako niepoprawne politycznie i zastąpione terminem *czarnoskóry*, co także może budzić kontrowersje oraz wskazywać iż poprawność polityczna w języku prowadzi do eliminacji czy ograniczenia słów o długiej i bogatej historii ich stosowania.

W związku z tym nasuwa się pytanie: czy „mowa nienawiści” to wyrażanie osobistych opinii, czy narzędzie jej podsycania? W tym pytaniu zawiera się kontrowersja trojakiego rodzaju: wspomniana wyżej kwestia autentyczności mówiącego; kwestia uwzględniania i miarkowania skutków wypowiedzianych słów po stronie odbiorcy „kosztem” prawdy jaką głosi. I wreszcie, kwestia subiektywności *ergo* niewymierności oceny tego co jest, a co nie jest obraźliwe, przeniknięte przemocą czy stygmatyzujące dla innych.

¹¹ Książka ta stanowi wręcz apoteozę kultury Cyganów czyniąc termin *Cyganie* szczególnie cennym i pozytywnie wartościowanym.

¹² Schmidt M. *The Orwellian Language of Big Government*, http://web.archive.org/web/20081107114552/http://www.ntu.org/main/press_papers.php?PressID=604&org_name=NTUF (data dostępu 2.XI. 2015 r.) http://web.archive.org/web/20081107114552/http://www.ntu.org/main/press_papers.php?PressID=604&org_name=NTUF (data dostępu 29.X. 2015 r.)

¹³ Poradnia językowa PWN, Bralczyk J., <http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/2005> (data dostępu 29.X. 2015 r.).

W dyskursie publicznym taka kontrowersja zaistniała ostatnio w głośnym sporze między ks. Krzysztofem Charamsą a ks. Dariuszem Oko¹⁴.

Jeszcze inne wątpliwości związane są z pytaniem: czy wyrażanie każdej, nawet skrajnej racji jest cenne dla kondycji debaty publicznej?¹⁵. Kolejną kwestią jest pytanie o to czy instytucje, których reprezentanci wyrażają takie skrajne opinie powinny obligatoryjnie reagować na nie? Czy brak reakcji oznacza równocześnie aprobatę dla takich, wyrażanych publicznie poglądów i ich wyrażycieli?.

Jak widać „mowa nienawiści” jest pojęciem niezwykle nieprecyzyjnym i w wyniku tego bywa używany do krytyki oponentów politycznych, w sposób instrumentalny czy nierzetelny. Istnieją także prawne wątpliwości dotyczące ścigania na drodze prawnej przestępstw stosowania przemocy językowej szczególnie w globalnej sieci Internetu¹⁶ ale także interpretacji prawnej przekazów o charakterze (rzekomo) podżegających do przemocy¹⁷.

Hate speech jest związana blisko z polityczną poprawnością (*political correctness*) jest językowym elementem dyskursu publicznego

Powyższe kontrowersje leżą u podstaw wielu wątpliwości dlatego poszukiwanie w tradycji intelektualnej sprawdzonych formuł porozumiewania się wydaje się być warte rozważenia. Taką obiecującą formułą jest parezja.

¹⁴ Charamsa K., *Teologia i przemoc: Przypadek księdza Oko* (w:) Tygodnik Powszechny nr 40 z 4.X. 2015, s. 10-18.

¹⁵ Porównaj opisy homoseksualnego stosunku homoseksualnego przez ks. Oko. Tamże, s. 17.

¹⁶ Np. dwa skrajnie, wzajemnie zwalczające się ugrupowania Redwatch i Antifa umieszczały w sieci listy „wrogów narodu” oraz „faszystów”. Osoby, które znalazły się na tych listach składały doniesienia o popełnieniu przestępstwa do stosownych sądów ale sprawy były umarzane ponieważ listy były publikowane na terytorium USA, które odmówiły pomocy prawnej. Por. <http://di.com.pl/antifa-to-redwatch-w-negatywie-42783> (data dostępu 26.X. 2015 r.). Nie ma w Polsce przepisu prawa karnego, który chroniłby wprost osoby narażone na nienawiść z racji orientacji psychoseksualnej czy tożsamości płciowej. Czasem używanie mowy nienawiści może wyczerpywać znamiona przestępstwa na mocy art. 190, 212 lub 216 Kodeksu karnego.

¹⁷ Szerokim echem odbił się proces w sprawie znieważenia 18-letniego Roma w którym sąd w Białymstoku postawił znak równości między swastyką a krzyżem celtyckim. Por. *Sąd Okręgowy Białystok. Proces w sprawie znieważenia 18-letniego Roma zbliżają się ku końcowi* (w:) Gazeta współczesna z 23.XI. 2013 r. <http://www.wspolczesna.pl/wiadomosci/bialystok/art/5866456,sad-okregowy-bialystok-proces-w-sprawie-zniewazenia-18letniego-roma-zbliza-sie-ku-koncowi,id,t.html> (data dostępu 26.X. 2015 r.)

Parezja. Źródła i definicja

Parezja albo parrezja (grec. *parrhesia* παρρησία [παν = wszystko + ρησις / ρημα = mówienie / mowa] znaczy dosłownie «mówić wszystko») – wolna, otwarta, szczerza i jasna wypowiedź. Dotyczy aktu mówienia: jest wyrażeniem siebie w jakimś konkretnym zakresie. Jest wyrazem przekonania o prawdzie lub wierze mówiącego¹⁸.

Parezja posiada głębokie zakorzenienie chrześcijańskie. Wyznanie wiary jako najbardziej rozpowszechnione *credo* inaczej zwane symbolem nicejskim¹⁹ stanowi przykład parezji²⁰.

Także w tradycji judaistycznej termin parezja (Parrezja Midrashic)²¹ pojawia się jako warunek przekazu Tory. Jest ona powiązana z terminem *δημος* (*dimus*, czy szerzej *dimosia*), tłumaczona jako *Dimosia Coram Publica* a więc mówienia do ludzi w sposób otwarty i szczerzy. Pojęcie parezji jest szczególnie ważne dla zwolenników Open Source Judaizm (Judaizmu Otwartego na Źródła). Termin synonimiczny do *parrezja* jakim jest *dimus*, powraca w tekstach Mekhilta²². Tora, została więc dana na *dimus parrhesia* w *magom hefker* a więc w miejscu nie należącym do nikogo (pustynia, pustkowie, *midbar*) należącym do wszystkich tak jak ogień i woda oraz nie powodując tym samym konfliktów między plemionami zamieszkującymi teren Izraela.

Osadzenie dialogu parezjastycznego w tradycji greckiej, chrześcijańskiej i judaistycznej stanowi wartościowe przesłanie do poszukiwania zasad prowadzenia dialogu międzykulturowego.

Z uwagi na fakt, że „mówienie wszystkiego” w wolny, szczerzy, jasny i otwarty sposób z natury rzeczy może być obrażające lub raniące odbiorcę, mówi się o negatywnej bądź pozytywnej formie parezji. Ta pozytywna forma

¹⁸ Por. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Parezja> (data dostępu 27.X. 2015 r.)

¹⁹ P.-Th. Camelot, *Creeds*, w: *Sacramentum Mundi. An Encyclopedia of Theology*. K. Rahner SJ, C. Ernst, K. Smyth (red.), A. Darlap (red. odp.). Wyd. 5. T. 2. Londyn: Burns & Oats, 1973, s. 37-40.

²⁰ W Kościele katolickim i Cerkwi Prawosławnej jest śpiewane lub odmawiane w liturgii Eucharystii a w Kościele łacińskim w niedzielę i w trakcie świąt wyższej rangi. Autorytet symbolu przyjmuje także wspólnota Anglikańska a także niektóre denominacje protestanckie.

²¹ Zobacz termin *parrhesia* <https://en.wikipedia.org/wiki/Parrhesia> (data dostępu 2.XI. 2015 r.)

²² *Mekhilta de Rebbi Yimael, the Sefaria Project*. Retrieved 26 May 2015 <http://www.sefaria.org/Mekhilta.19.2?lang=he&layout=lines&sidebarLang=all> (data dostępu 2.XI. 2015 r.)

zakłada odwagę odbiorcy wobec mówiącego, który jednak powinien mieć wyższą pozycję w porównaniu z odbiorcą.

Parezja posiada swoją wersję czasownikową: *parestajzować* oznacza mówić otwarcie, szczerze i jasno własny sąd na jakiś temat. W takim ujęciu parezja zakłada autentyczność i spontaniczność mówiącego oraz jego indywidualne zaangażowanie. Jest więc alternatywna do sztucznej retoryki. Współcześnie, powiedzielibyśmy do technik perswazyjnych, które wykorzystują komunikację w celu wywołania zamierzonego efektu na odbiorcy a które stały się immanentną częścią marketingu politycznego²³, propagandy, public relations, reklamy a także w relacjach bezpośrednich – uwodzenia. Wywieranie wpływu na ludzi, manipulacja oznaczają lekceważenie prawdy na rzecz kłamstwa i koncentrują uwagę na efektywności przekazu konstruowanego z premedytacją.

W Polsce często spotykamy się z okazywaniem szacunku dla skrywania własnych myśli^{24,25} oraz uważnego monitorowania formy i treści tego co się mówi z uwagi na obawę o to co inni o tym pomyślą. Szczególnie dotyczy to mówienia do innych, którzy posiadają wysoką społeczną pozycję. Tak konformistyczna kontrola pozostaje w sprzeczności z parezją ale jest też w zgodzie z wizerunkiem osoby ludzkiej w ujęciu interakcjonistów symbolicznych traktujących podmiot (a raczej przedmiot) jako znajdujący się pod nieustającym wpływem innych jako „stałych towarzyszy podróży przez życie”²⁶ a więc uczestnika i gracza codziennych ulotnych spotkań²⁷, spotkań zdominowanych przez ludzkie próby sprostania sytuacjom życiowym dokonujące się we wzajemnych oddziaływaniach. W takim ujęciu parezja jest teoretyczną fikcją.

²³ Cialdini R. B., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk 2013; J. Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki. podstawy psychologii*, Gdańsk 2007; Rogaliński P., *Jak politycy nami manipulują?* cz. 1. Zakazane techniki Wydawnictwo „Sorus”, Łódź 2012; Beck G., *Zakazana retoryka. Podręcznik manipulacji: Programowanie umysłów niezawodną ręką manipulacji*, (tłum. E. Klej), Sensus, Gliwice 2007.

²⁴ Por. Obirek St., *Parezja – ciekawe słowo* <http://studioopinii.pl/stanislaw-obirek-parezja-ciekawe-slowo/>

(data dostępu 2.XI. 2015 r.)

²⁵ Patrz wyniki badań odn. 9.

²⁶ Szacki J., *Wstęp do Człowiek w teatrze życia codziennego* autorstwa E. Goffmana, (przekład H., Datner-Śpiewak i P., Śpiewak), Wydawnictwo KR, Warszawa 2000, s. 20.

²⁷ Sam Erving Goffman mówił o sobie iż uprawia *sociology of occasions* (Goffman E., *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*, Garden City, N.Y. 1967, s. 1.

Mowa parezjastyczna wyrażająca osobiste zaangażowanie mówcy, znana była z greckiej agory i stanowiła fundament prowadzenia demokratycznych sporów oraz epistemologiczna drogą dochodzenia do prawdy przez niemal całe tysiąclecie od V wieku przed Chrystusem do V wieku naszej ery. Kluczowy zwrot w znaczeniu parezji dokonał się w XVII wieku za sprawą ojca filozofii nowożytnej Rene Descartesa²⁸, z jego sceptycyzmem, odwołującym się do metodologii i nieufnej w stosunku do naszych zmysłów. W jego przekonaniu to co stanowi substancję rzeczywistości fizycznej stanowi odrębną i odmienną rzeczywistość w stosunku do umysłowej. Kartezjański dualizm²⁹, a za nim filozofia zachodnia, odrzucał w związku z tym spontaniczność, subiektywizm i autentyczność widząc prawdę w obiektywnych faktach i matematycznych modelach wyrażanych za pomocą równań i aksjomatów i eksponujących umysł człowieka jako wyrocznię w kwestiach dowodów prawdy wywodzących się z bezpośredniego doświadczenia. Znaczenie tożsamość mówiącego ulega tu ograniczeniu a wraz z rozwojem nauki proces ten postępuje podobnie jak eksponowanie znaczenia metody³⁰. Mówiący staje się coraz bardziej „niewidzialny” a metoda staje się narastająco ważna w dociekaniach prawdy.

Parezja stanowi mowę polityczną, demokratyczne narzędzie, wynika z wolności słowa, jej istota znana z greckiej agory, to dopominanie się o prawdę. Demokratyczny charakter parezji wyrażał się w bezpośredniości wyrażania, stanowiąc cnotą dobrego obywatela, który mówi jako równy wśród, i do równych. Prawda mówienia, dziś powiedzielibyśmy autentyzm, staje się wartością samą w sobie wysoko cenioną przez odbiorców, także tych, którzy nie podzielają poglądów mówiącego³¹. Parezjasta, w sytuacji kiedy inni mówić nie mogą a więc w sytuacji demokracji pośredniej, wypowiada się w ich imieniu. Parezja jest więc także pewnego rodzaju postawą w której wypowiedziana prawda staje się wartością najwyższą, wartą nawet oddania życia.

Jednym z często przytaczanych przykładów parezji jest cytat z wypowiedzi Winstona Churchilla: „I have nothing to offer but blood, toil, tears

²⁸ Descartes R., *Rozprawa o metodzie*, (tłum. Wanda Wojciechowska), PWN, Warszawa 1981; Drozdowicz Z., *Kartezjusz a współczesność*, Wydawnictwo Naukowe, Poznań 1980.

²⁹ Searle J.R., : *Umysł. Krótkie Wprowadzenie*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2010.

³⁰ Gadamer H.G., *Prawda i metoda*, PWN, Warszawa 2007.

³¹ Wielu pytanym wyborców Pawła Kukiza w wyborach parlamentarnych 2015 roku, na pytanie czy chcieliby aby został on premierem odpowiadało – nie. Ważniejsza była dla nich jego autentyczność, spontaniczność i uczciwość. (Na podstawie rozmów Autorki ze studentami ChAT w Warszawie).

and sweat” („nie mam nic w zamian do zaoferowania oprócz krwi, trudu, łez i potu”)³².

Parezja i charyzma

Współcześnie przywołuje się pojęcie, w jakimś stopniu pokrewne z parezją a mianowicie *charyzmę*. Istnieją istotne różnice między nimi. Charyzma jest charakterystyką indywidualną i dlatego należy do leksykonu pojęć psychologicznych³³ i związana jest z panowaniem charyzmatycznym³⁴ a więc wiąże się z władzą nad innymi jakiej parezja nie uwzględnia a nawet odrzuca. Osoby charyzmatyczne charakteryzuje skłonność do dominacji, ambicja, agresywność, elokwencja, zdolności erystyczne i retoryczne, które to wyróżniki są niepożądane w przypadku parezji, jak skłonność do dominacji, agresja, ambicja czy zdolności retoryczne lub nie związane z parezją jak elokwencja.

Panowanie charyzmatyczne nie jest też formą dialogu, co raczej empatycznym, emocjonalnym współbrzmieniem mówiącego i słuchaczy. Siła charyzmy wynika z autentyczności i wiary w głoszone treści, co zbliża to pojęcie do parezji ale jej immanentny charakter związany z nierównością nadawcy i odbiorcy oraz władzą jaką ma ten pierwszy stanowią czynniki różnicujące. Dialog właściwy dla parezji w przypadku *encounter* z charyzmatycznym przywódcą zakłada chęć nawrócenia, umocnienia przekonań albo przynajmniej uświadomienia odbiorcy punktu widzenia osobowości charyzmatycznej nie dając jej możliwości ekspresji własnego stanowiska i doznającego wykluczenia z kręgu obowiązującego dyskursu³⁵. Charyzma odnosi się zazwyczaj do anonimowego tłumu, który przyjmuje aksjomaty myślenia mówcy na drodze emocjonalnej a powszechność ich podzielenia staje się silnym pozytywnym wzmocnieniem dla każdego ze słuchających. W ten sposób, kontekst sytuacyjny staje się rodzajem silnej perswazji. Psychologowie skłonni są wskazywać zarówno na osobowościowe znaczenie charyzmatycznych zdolności jak i ich sytuacyjne uwarunkowania. Tak czy inaczej, spotkanie z charyzmatycznym przywódcą ma zazwyczaj depersonalizujący dla słuchacza charakter. Nie zawsze też charyzmatyczny przywódca czuje

³² Słowa wystąpienia wygłoszonego w Parlamencie Brytyjskim 13.V. 1940 roku.

³³ Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Op. Cit.

³⁴ Termin Maxa Webera, por. Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, PWN, Warszawa 2002, s. 181-205.

³⁵ Osoby niewierzące w trakcie homilii wygłaszanych w Polsce przez charyzmatyczną osobowość jaką stanowił Jan Paweł II, mogły czuć się wyobcowane jeśli z jakichś powodów nie podzielały jego religijnego zaangażowania i głoszonych treści.

się odpowiedzialny za swoich słuchaczy i nadużywa zaufania jakie żywią do niego³⁶. Zachowanie przywódcy charyzmatycznego stanowi też swoistą odpowiedź na trafnie odczytane z zachowań niewerbalnych oczekiwań odbiorców jest więc filtrowane przez te oczekiwania *ergo* jest w jakimś stopniu sytuacyjnie koniunkturalne, co w przypadku parezji jest nie do przyjęcia.

Wielu przywódców charyzmatycznych jest więc związanych ze swoim miejscem i czasem jak Lech Wałęsa, Martin Luter King czy Maksymilian Robespierre. Charyzma, inaczej niż parezja nie ma więc charakteru uniwersalnego. Według Maxa Webera ulega też spowszednieniu, zastygając w legalizacji, rutynizacji i biurokratyzacji³⁷.

Parezjastowanie oznacza mówienie bezwzględnej prawdy, której wartość z uwagi na moralny autorytet mówiącego jest niepodważalna. Takie ujęcie nawiązuje do współczesnego rozumienia charyzmatycznego przywódcy, który tak jak paryzjasta mówi w sposób nieustraszony, nie obawiając się skutków osobistych głoszonej przez niego prawdy. Wygłaszana prawda jest wolna i wynika z poczucia obowiązku jej ekspresji. Odwaga staje się w tym ujęciu znakiem uczciwości i dlatego jest on gotów przyznać się do popełnionych własnych błędów a nie tylko skłonny jest wytykać je innym. Jest więc niewolny od samokrytycznego spojrzenia na siebie z czego wynika inna cecha charakterystyczna: brak najmniejszej tendencji do stosowania przemocy czy przymusu. Absencja argumentu siły nie oznacza, że obywatelski obowiązek mówienia prawdy nie zawiera w sobie krytycznego ostrza. Przeciwnie, ostrze to skierowane jest przeciwko władzy. Nic też dziwnego, że parezja znalazła się w kręgu zainteresowania Michaela Foucaulta³⁸. W podsumowaniu rozważań nad parezją, Foucault stwierdza:

³⁶ Por. np. Adolf Hitler, Józef Stalin, Jimi Jones czy David Koresh.

³⁷ Weber M., *Ibidem*.

³⁸ Foucault M., *Archeologia wiedzy*, (przekład. A. Siemek, J. Topolski), PIW, Warszawa 1977, s. 27-44. Zainteresowany Czytelnik znajdzie też szczegółowe i erudycyjne omówienie rozumienia paruzji w tekstach: Ryczek W., *'Libertas discendi'*. *Z genealogii pojęcia parezji*, (w:) *Teksty Drugie* nr 3/2012, s. 96-116; *O krytyce teleologicznie zorientowanej historii w myśli Foucaulta* por. V. Descombes *To samo i inne. Czterdzieści pięć lat filozofii francuskiej (1933-1978)*, (przeład B. Banasiak, K. Matuszewski, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1997, s. 131-139; M.P. Markowski *Nietzsche, genealogia, Foucault*, (w:) *Nietzsche. Filozofia interpretacji*, Universitas, Kraków 1997, s. 239-249. Zob. także: Topolski J., *Między strukturalizmem a historyzmem: Michel Foucault i jego filozofia historii*, (w:) tegoż *Marksizm i historia*, Warszawa 1977, s. 276-307; Topolski J., *Świat myśli Michela Foucaulta: wypędzenie autora z dyskursu (narracji)*, (w:) tegoż *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Oficyna Wyd. Rytm, Warszawa 1996, s. 38-58; Topolski J., *Ta „pusta” kategoria zmiany: człowiek i historia w koncepcji Michela Foucaulta*, w: *.Nie pytajcie mnie, kim jestem... Michel Foucault dzisiaj*, red. M. Kwiek, Wyd. IF

„Podsumowując (...) możemy powiedzieć, że parezja jest rodzajem aktywności mowy (verbal activity), w której mówca pozostaje w szczególnej relacji z prawdą dzięki szczerości, w pewnym związku ze swoim własnym życiem dzięki niebezpieczeństwu, w pewnym określonym stosunku do samego siebie i innych ludzi dzięki krytycyzmowi (samokrytycyzmowi albo krytycyzmowi wobec innych ludzi) i w szczególnej relacji z prawem moralnym dzięki wolności i obowiązkowi. Mówiąc bardziej precyzyjnie, parezja jest aktywnością mowy, w której mówca daje wyraz swemu osobistemu związkowi z prawdą i ryzykuje własnym życiem dlatego że mówienie prawdy uważa za swoją powinność dzięki której może udoskonalać innych ludzi lub im pomagać (co dotyczy także jego samego). W parezji mówca korzysta z wolności i wybiera szczerość zamiast perswazji, prawdę zamiast kłamstwa lub milczenia, ryzyko poniesienia śmierci zamiast życia i bezpieczeństwa, krytycyzm zamiast pochlebstwa oraz obowiązek etyczny zamiast własnego interesu i moralnej apatii”³⁹.

Terapeutyczna rola parezji

Parezjastą był Sokrates jako filozof głoszący prawdę, byli nimi poszukujący szczęścia epikurejczycy. Z dzisiejszego punktu widzenia, tak jak relacje w kochającej się rodzinie stanowią odniesienie do pożądaných relacji międzyludzkich, tak parezja stanowić może rodzaj formuły ułatwiającej prawidłowe, zdrowe, samorealizujące, relacje, formułę ekspresji znaną z terapii pourazowej i stanowiącej alternatywę do traumatycznego milczenia. Emocjonalne mówienie prawdy, bezpośrednie, szczere, ujawniające to, co osobie „leży na duszy” zawiera w sobie terapeutyczną moc. Wychodzenie z *posttraumatic stress disorder* (PTSD)⁴⁰ i innych zaburzeń funkcjonowania wynikających z codziennego przeżywania stresu zawiera jako fundament oczyszczającą rolę niezahamowanej parezji.

Ten wątek znaczenia parezji z racji troski o siebie⁴¹ i odwagi mówienia prawdy z punktu – jakbyśmy to dziś powiedzieli – zdrowia psychicznego

UAM, Poznań 1996, s. 183-198; Chutoranski M., *Między intelektualistą konkretnym a parezją. Pytanie o nauczyciela w perspektywie teoretycznej Michaela Foucault'a*, (w:) Parezja nr 1/2014 http://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/1782/1/2_M_Chutoranski_Miedzy_intelektualista_konkretny_a_parezja.pdf (data dostępu 1.XI. 2015 r.);

³⁹ Ibidem, s. 19-20.

⁴⁰ Seligman E., Rosenhan D., *Psychopatologia*, Zysk i s-ka, Poznań 2003; *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*. Kraków-Warszawa: Uniwersytecie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, 1998, s. 96-97.

⁴¹ Zawiera się to szczególnie w wykładzie M. Foucault'a z 21 i 30 listopada 1983 roku

– wydaje się niezwykle ważny. W pourazowej terapii chodzi o mówienie prawdy, mówienie bezpośrednie i szczere, mówienie emocjonalne, bez leku, wyrażanie tego „co leży na sercu”. Problem polega na tym, że ci, którzy najgorzej mówią i których najbardziej nie ma się ochoty słuchać, powinni mieć pierwszeństwo w mówieniu. Judith Herman⁴² twierdzi, że celem pourazowej terapii jest ujęcie w słowa całej dramatycznej historii łącznie z towarzyszącymi jej obrazami. Odtwarzanie faktów bez przywoływania towarzyszącym im uczuć zasadniczo nie przynosi rezultatu terapeutycznego.

Parezja pozostaje bowiem dla praktykującego mówienie prawdy – jak stwierdza Wojciech Ryczek⁴³ – skutecznym sposobem etycznego samodoskonalenia, zaś dla jego otoczenia, może się stać źródłem krytycznego i twórczego niepokoju oraz intelektualnego poruszenia w statycznych i zakrzepłych procedurach społeczno-kulturowego wytwarzania sensu. (...) Troska o siebie prowadzi zatem do intensyfikacji doświadczenia istnienia, będącego wynikiem ciągłego konfrontowania egzystencji z jej radykalnym zaprzeczeniem. (...) To właśnie w sposobie mówienia zaznacza się cienka i płynna granica między prawdą filozofa i polityka.

Jest z tym związana terapeutyczna rola artysty i sztuki gdzie twórca buduje swoją szczególną estetykę, która⁴⁴ *Nie opiera się na kompozycji lecz mowie dialektycznych obrazów, nie wynika z formy lecz z prawdy, nie rozkoszuje się pięknem lecz dowodzi szczerości, nie proponuje kontemplacji, lecz ryzyko interwencji, nie zamieszkuje *suvre* (apostrof nad s) lecz przemieszcza się między podmiotami. W tym tkwi istota (...) przekazywania swoich emocji albo intuicji czy lęków.*

Krzysztof Wodiczko widzi szczególną rolę artysty-parezjasty w porozumieniu międzykulturowym. „Tradycja sztuki” – pisze Wodiczko – „(...) jest próbą zbliżenia się – może wyimaginowanego w swych utopijnych skrótach – do obcych i podejmowania prób ich zrozumienia”⁴⁵. Jeszcze w innym miejscu Artysta stwierdza: „Nadzieja w tym, że Laska *tułacza*, jako przedmiot artystyczny może inspirować pragnienie dzielenia bólu między

⁴² Dutra L., Callahan K., Forman E., Mendelsohn M., Herman J., *Core schemas and suicidality in a chronically traumatized population*, (In:) *The Journal of Nervous and Mental Disease*. 196(1), 2008, pp.71-4.

⁴³ Ryczek W., Op. Cit. S. 99.

⁴⁴ Fragment laudacji *Artysta –parezjasta*, wygłoszonej przez Jerzego Turowskiego na przyznaniu Krzysztofowi Wodiczce tytułu doktora honoris causa ASP w Poznaniu <http://www.signum.art.pl/images/pdf/wodiczko-laudacja.pdf> (data dostępu 2.XI. 2015 r.)

⁴⁵ Tamże.

obcokrajowcami a naszymi, i łagodzić trudności ponownego osvajania się z naszą własną obcością”.

Parezja oznacza też mówienie w imieniu tych, których głos nie jest dostatecznie słyszalny: emigrantów, bezdomnych, przegranych, maltretowanych kobiet, bezsilnych, słabych, zmarginalizowanych, stygmatyzowanych, wyzbytych z praw, wszystkich tych, których współczesnym symbolem jest Niewolnik.

Literatura:

- Beck G., *Zakazana retoryka. Podręcznik manipulacji: Programowanie umysłów niezawodną ręką manipulacji*, (tłum. E. Klej), Sensus, Gliwice 2007.
- Charamsa K., *Teologia i przemoc: Przypadek księdza Oko* (w:) Tygodnik Powszechny nr 40 z 4.X. 2015, s. 10-18.
- Chutorzański M., *Między intelektualistą konkretnym a parezją. Pytanie o nauczyciela w perspektywie teoretycznej Michaela Foucaulta*, (w:) Parezja nr 1/2014.
- Cialdini R. B., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk 2013; J. Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki. podstawy psychologii*, Gdańsk 2007.
- Czykwin E., *Stygmat społeczny*, PWN, Warszawa 2000.
- Descartes R., *Rozprawa o metodzie*, (tłum. Wanda Wojciechowska), PWN, Warszawa 1981.
- Drozdowicz Z., *Kartezjusz a współczesność*, Wydawnictwo Naukowe, Poznań 1980.
- Foucault M., *Archeologia wiedzy*, (przekład. A. Siemek, J. Topolski), PIW, Warszawa 1977.
- Dutra L., Callahan K., Forman E., Mendelsohn M., Herman J., *Core schemas and suicidality in a chronically traumatized population*, (In:) The Journal of Nervous and Mental Disease. 196(1), 2008, pp.71-4.
- Gadamer H.G., *Prawda i metoda*, PWN, Warszawa 2007.
- Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*. Kraków-Warszawa: Uniwersytecie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, 1998.
- Kowalski S., Tulli M., *Zamiast procesu. Raport o mowie nienawiści*, Wydawnictwo W.A.B, Warszawa 2003.
- O krytyce teleologicznie zorientowanej historii w myśli Foucaulta* por. V. Descombes *To samo i inne. Czterdzieści pięć lat filozofii francuskiej (1933-1978)*, (przeład B. Banasiak, K. Matuszewski, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1997, s. 131-139

- Rogaliński P., *Jak politycy nami manipulują?* cz. 1. Zakazane techniki Wydawnictwo „Sorus”, Łódź 2012.
- Ryczek W., *‘Libertas discendi’. Z genealogii pojęcia parrhesii*, (w:) *Teksty Drugie* nr 3/2012, s. 96-116;
- Searle J.R., : *Umysł. Krótkie Wprowadzenie*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2010.
- Seligman E., Rosenhan D., *Psychopatologia*, Zysk i s-ka, Poznań 2003; *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*. Kraków-Warszawa: Uniwersytecie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, 1998
- Szacki J., *Wstęp do Człowiek w teatrze życia codziennego* autorstwa E. Goffmana, (przekład H., Datner-Śpiewak i P., Śpiewak), Wydawnictwo KR, Warszawa 2000, s. 20.
- Topolski J., *Ta „pusta” kategoria zmiany: człowiek i historia w koncepcji Michela Foucaulta*, (w:) *Nie pytajcie mnie, kim jestem... Michel Foucault dzisiaj*, red. M. Kwiek, Wyd. IF UAM, Poznań 1996.
- Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej.*, PWN, Warszawa 2002.
-

Multicultural Dialog and Parrhesia

Pursuing a dialogue in the postmodern world raises a number of epistemological difficulties. A search for the truth in the dialogue encounters many difficulties, among which an important role, though not the sole one, plays irony and mocking attitude towards reality taken straight from Gombrowicz’ “Tango”, which is strongly existent in Poland, and also dichotomous outlook of reality basing on Aristotle’s logic. In this context, the search for common and agreed rules of pursuing a dialogue demands special attention.

The text raises a subject of parrhesia, that is telling the truth in an uninhibited, open, honest and bright way, both in a direct interaction between people and in public life. The tradition of parrhesia reaches V century B.C. and is rooted in Greek tradition (Socrates) as well as in Christianity and Judaism, which constitutes an inducement for the search of common, essential, overcultural rules of pursuing a dialogue. In the article, parrhesia is interpreted in a number of contemporary contexts, such as hate speech, political correctness, charismatic identity and persuasive message, the dialogue without abuse. From a pedagogical point of view, it seems to be of vital importance to consider parrhesia in the context of meaning for the person speaking. As interpersonal relations can be analyzed and estimated

in reference to ideal state, that is family relations basing on complete love, commitment and responsibility, also dialogue in parrhesia formula may be considered a standard for psychological health. The social role of parrhesia finds its exemplification in a social role of an artist.

Andrzej P. Kluczyński

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

O różnych perspektywach w chrześcijańskim postrzeganiu judaizmu

Artykuł przedstawia trzy sposoby postrzegania judaizmu przez chrześcijan. Pierwszy może być określony za pomocą hasła: „Jezus umarł na krzyżu. Cały świat jest chrześcijański”. Dla tego podejścia charakterystyczna była teologia supercesjonizmu, Żydów zaś traktowano jako przykład niewiary, co skutkowało wrogością w stosunku do nich.

Drugie podejście określone zostało za pomocą zdania: „Jezus umarł na krzyżu. Cały świat jest żydowski”. Reprezentujący je chrześcijanie uznają żydowskość Jezusa, apostołów i wczesnego chrześcijaństwa. Judaizm jest postrzegany pozytywnie, ale przede wszystkim jako religia prowadząca do Jezusa. Chrześcijaństwo jest celem i domknięciem religii żydowskiej, która staje się tym samym elementem chrześcijańskiej dogmatyki.

Artykuł postuluje konieczność uwzględnienia przez chrześcijan żydowskiej wrażliwości i akceptacji odrębności i odmienności religii żydowskiej, pomimo faktu używania tych samych świętych ksiąg i podobnej terminologii religijnej. Ponieważ religie żydowska i chrześcijańska posiadają inne definicje mesjanizmu, Jezus nie może być mesjaszem według Żydów. Chrześcijańskie uznanie bóstwa Jezusa jest elementem, którego judaizm nie może zaakceptować, ponieważ jest to złamanie przykazań Tory. Tylko poprzez uznanie przez chrześcijan teologicznego prawa judaizmu do własnych twierdzeń chrześcijanie mogą postrzegać go jako autonomiczną i pełnoprawną religię. Ta opcja, polegająca na zwróceniu uwagi na perspektywę żydowską, może być oddana za pomocą hasła: „Jezus umarł na krzyżu. Nic się nie zmieniło”. Celem dialogu żydowsko-chrześcijańskiego jest wzajemna inspiracja i wspólny wysiłek na rzecz sprawiedliwości społecznej w świecie.

Judaizm jest religią narodu żydowskiego, w której nadzwyczaj trudną rzeczą, o ile nie niemożliwą, jest, oddzielenie tego, co narodowe od tego, co religijne. Żydzi nie prowadzą intensywnej misji wśród nie-Żydów starając

się pozyskać wyznawców, a konwersja na judaizm nie jest łatwa, trwa latami i wymaga od kandydata wiele wysiłku i samozaparcia. Mimo to judaizm jest religią kompletną, uwzględniającą w swojej refleksji teologicznej także nie-Żydów. W myśli judaizmu Bóg dał Izraelowi Torę, natomiast od całej ludzkości oczekuje zachowania tzw. siedmiu przykazań noachickich¹. W ten sposób zarówno Izrael, jak i narody mają boski cel do zrealizowania, nie konkurując ze sobą, ale we wzajemnej współpracy tak, aby świat osiągnął zamierzony przez Boga cel. Żadna religia nie rozwija się w próżni. Judaizm zmieniał się dzięki dialogowi z chrześcijaństwem odpowiadając na pytania podnoszone przez tą ostatnią religię, jednakże w strukturze i istocie religii Izraela, w tym co ją konstytuuje nie ma niczego, co potrzebowałoby pod względem teologicznym chrześcijaństwa.

Chrześcijaństwo natomiast według swojej istoty i struktury musi poddawać teologicznej refleksji temat Izraela. Jednym z podstawowych powodów takiej sytuacji jest chociażby ten, że Jezus z Nazaretu, postać dla chrześcijan najważniejsza, był przez całe swoje życie pod względem narodowym i religijnym Żydem. Uczniowie Nachmana z Braclawia, czy Menachema Schneersona wyznają tę samą (choć może różnić się w szczegółach) religię, co ich mistrzowie. Podobnie też muzułmanie wyznają tę samą religię, co założyciel islamu. Chrześcijanie jednak nie są wyznawcami religii swojego najważniejszego religijnego nauczyciela. Do powstania chrześcijaństwa i chrześcijańskiej teologii przyczyniła się raczej teologiczna refleksja na temat losu Jezusa.

Stosunek chrześcijan do judaizmu był w przeszłości, oraz jest obecnie niejednorodny. Poniżej pragnę przedstawić niektóre elementy obecne w chrześcijańskiej refleksji na temat judaizmu zarówno w przeszłości jak i w czasach współczesnych oraz zgłosić postulaty dotyczące chrześcijańskiego spojrzenia na relacje między obiema religiami.

Owe sposoby postrzegania judaizmu przez chrześcijan zostaną ujęte za pomocą trzech haseł.

Pierwsze z nich brzmi następująco: **Jezus umarł na krzyżu. Cały świat jest chrześcijański.**

Dla chrześcijan utożsamienie się Boga z umierającym na krzyżu Jezusem jest wzięciem przez Wszechmogącego na siebie wszelkich konsekwencji ludzkich grzechów, a przez to wybawieniem i odkupieniem całej ludzkości. Świat w myśli chrześcijańskiej został już odkupiony, jednak to odkupienie

¹ Zob. M. Weiner, *The Divine Code. The Guide to Observing God's Will fro Mankind, Revealed from the Mount Sinai In the Torah of Moses*, Pittsburgh 2011, s. 27.

nie objawilo się jeszcze w pełni. Śmierć krzyżowa Jezusa ma więc znaczenie uniwersalistyczne. Ewangelia św. Marka zawiera wezwanie: „idąc na cały świat głóście ewangelię wszystkiemu stworzeniu. Kto uwierzy i ochrzczony zostanie, będzie zbawiony, ale kto nie uwierzy, będzie potępiony” (Mk 16,15-16). Tak radykalna alternatywa sprzyjała uproszczonej, dualistycznej religijnej wizji świata: po jednej stronie Bóg, Jezus, zbawienie i światło, po drugiej – diabeł, ciemność, grzech i zaślepienie. Augustyn z Hippony w jednym ze swoich kazań napisał: „cały świat jest chrześcijański i cały świat jest bezbożny; na całym świecie są bezbożni i na całym świecie są pobożni i jedni drugich nie znają”². Najdobitniejszym zaś przykładem niewiary, bo skutkującym odrzuceniem Jezusa byli Żydzi, do których ten wpierw miał być posłany. Już Nowy Testament zawiera cały szereg tekstów antyżydowskich. Autor Ewangelii Jana wyraźnie oddziela siebie i Jezusa od społeczności żydowskiej (J 2,6.13; 6,4.49; 7,19; 8,17; 10,34; 11,55)³. Czwarta Ewangelia nazywa Żydów „synami diabła” (J 8,44). Według Ewangelii Mateusza 27,25 „cały lud” bierze na siebie i na swoje dzieci odpowiedzialność za śmierć Jezusa, natomiast Mt 23,35 oskarża znawców Prawa i faryzeuszy o odpowiedzialność za „całą sprawiedliwą krew przelaną na ziemi”. Apokalipsa mówi o „synagodze szatana” (2,9), natomiast ap. Paweł w 1 Liście do Tesaloniczan 2,15 wyraża pogląd, wedle którego Żydzi „Bogu okazali się niewierni i wszystkim ludziom przeciwni”. Teologowie chrześcijańscy uważali, że Żydzi przez swój grzech niewiary zostali przez Boga odrzuceni, a Kościół zastąpił niewierną Synagogę⁴. Tego rodzaju stanowisko określa się mianem supercesjonizmu. Wychodząc z powyższego punktu widzenia istnienie judaizmu było przez dwa tysiąclecia solą w oku wielu chrześcijan. Jak pisze filozof religii Zbigniew Kaźmierczak, Ojców Kościoła ogarniało zdumienie, jak to się stało, że Jezus posłany do Żydów nie został przez nich rozpoznany jako mesjasz i syn Boży: „Odrzucenie Chrystusa przez Żydów jest przecież odrzuceniem najmocniejszym, najbardziej radykalnym, najbardziej antychrystusowym ze

² Św. Augustyn, *Homilie na Ewangelie i Pierwszy List św. Jana. Część druga*, Warszawa 1977, s. 423-424.

³ Zob. A. P. Kluczyński, *Chrześcijańska lektura Biblii przyjazna Żydom*, w: *Żydzi wschodniej Polski. Świadectwa i interpretacje*, red. B. Olech, J. Ławski, Białystok 2013, s. 140.

⁴ Jest to bardzo wczesny sposób postrzegania Żydów przez chrześcijan. Pozycję supercesjonistyczną zajmował już Justyn Męczennik, chrześcijański apologeta z II w., autor „Dialogu z Żydem Tryfonem”, największej apologii starożytnej skierowanej przeciwko Żydom. Tekst dzieła w tłumaczeniu polskim dostępny jest w Internecie: Justyn Męczennik, *Dialog z Żydem Tryfonem*, dostępny w Internecie: <http://jednoczymysie.pl/wp-content/uploads/2013/02/Justyn-M%C4%99czennik-Dialog-z-Zydem-Tryfonem.pdf>, dostęp dnia:31.10.2015.

wszelkich możliwych odrzuceń”⁵. Jednym zaś z konsekwentnych rozwiązań tego „skandalu odrzucenia” może być „najgłośniejsze potępienie (dawnych i współczesnych) Żydów za ich ślepotę, które to potępienie przez stulecia stanowiło rdzeń relacji chrześcijańsko-żydowskich”⁶. Kościoły posługiwały się wobec Żydów językiem nienawiści, duchowni wzywali do nienawistnych aktów, a wierni popełniali na Żydach najokropniejsze zbrodnie. Jak stwierdza deklaracja „Dabru Emet”, nazizm nie był fenomenem chrześcijańskim, ale bez długiej historii chrześcijańskiego antyjudajizmu i przemocy przeciwko Żydom ideologia nazistowska nie mogłaby być wprowadzona w życie⁷. Najbardziej znamiennym przykładem konsekwencji takiego podejścia do Żydów jest przykład obaw Antoniny Wyrzykowskiej, sprawiedliwej wśród narodów świata, która wraz z mężem uratowała siedmiu Żydów przed mordem z rąk ludności polskiej w Jedwabnem, ponosząc konsekwencje swojego wspianego czynu do końca życia. Już po wojnie za odmowę udzielenia partyzantom informacji o miejscu pobytu uratowanych przez siebie Żydów, została tak dotkliwie pobita, że nie miała kawałka ciała, które by nie było sine⁸. Ta dzielna kobieta nie była pewna, czy nie popełniła grzechu ratując Żydów. Antonina Wyrzykowska okazała się lepsza od religii, którą wyznawała⁹.

Chrześcijanie jednakże patrzą na judaizm, szczególnie w ostatnich latach, przyjaźniej, dostrzegając wspólną – poprzez życie Jezusa z Nazaretu – historię zbawienia. Opcja uwzględniająca tę wspólnotę może być wyrażona za pomocą hasła: **Jezus umarł na krzyżu. Cały świat jest żydowski.**

Zgodnie z tą perspektywą chrześcijanie dostrzegają żydowskość Jezusa, fakt że apostołowie i pierwsi chrześcijanie byli Żydami oraz to, że pierwotne chrześcijaństwo rozwijało się najpierw w żydowskim *milieu*. Z uwagi na fakt, że chrześcijaństwo, a następnie islam przejęły wiele z żydowskich wartości, a następnie wpłynęły na kształt obecnego świata, nie będzie zbyt wielką przesadą stwierdzenie, że obecny świat wiele judaizmowi zawdzięcza. Odkrycie żydowskich korzeni chrześcijaństwa prowadziło do pozytywnego oglądu nie

⁵ Z. Kaźmierczak, *Alter Christus. Krytyczna rekonstrukcja światopoglądu Jana Pawła II*, Kraków 2014, s. 213.

⁶ Tamże.

⁷ Tekst deklaracji w tłumaczeniu na język polski dostępny jest na stronach Polskiej Rady Chrześcijan i Żydów: *Dabru emet – mówcie prawdę! Żydowskie oświadczenie na temat chrześcijan i chrześcijaństwa*, dostępne w Internecie: <http://prchiz.pl/prchizwypzyd1popup.html>, dostęp dnia 31.10.2015.

⁸ J. T. Gross, *Strach. Antysemityzm w Polsce tuż po wojnie. Historia moralnej zapaści*, Kraków 2008, s. 15-17.

⁹ Tamże.

tylko starożytnego, ale i współczesnego judaizmu. To właśnie przekonanie o wybraniu Izraela i historii jaką Izrael przeszedł z Bogiem, prowadziło do poglądów wyrażanych przez część teologów od czasów starożytnych aż do współczesności o konieczności uznania za kanoniczne wyłącznie tych ksiąg Biblii Starego Testamentu, które były uznawane za święte przez Żydów (tzw. *veritas hebraica*)¹⁰. Odkrycie żydowskości pierwotnego chrześcijaństwa wiodło niejednokrotnie do zmiany stosunku poszczególnych Kościołów do Żydów. O żydowskich korzeniach chrześcijaństwa traktuje deklaracja II Soboru Watykańskiego *Nostra Aetate*¹¹. Kilka wieków wcześniej do zaprzestania przemocy wobec Żydów wzywał Marcin Luter w piśmie z 1523 roku pt. „Daß Jesus Christus ein geborener Jude sei”¹². Docenienie żydowskości chrześcijaństwa prowadzi nierzadko do fascynacji judaizmem, ale takiej, która przybiera karykaturalne formy. Niektórzy chrześcijanie przejmują bowiem pewne obrzędy judaizmu – mocują mezuzy przy drzwiach, niektóre parafie organizują schryścianizowane sedery paschalne. Jako chrześcijanie powinniśmy zrozumieć, że jest to swego rodzaju uzurpacja. Nakaz umieszczania mezuzy czy obchodzenia sederu paschalnego jest – w rozumieniu żydowskim – przykazaniem danym Izraelowi, a nie nie-Żydom. Co chrześcijanie pomyśleliby, gdyby Żydzi w ramach rozwijania dialogu międzyreligijnego postanowili uhonorować chrześcijan przebierając się za ich duchownych i odprawiając obrzęd Wieczery Pańskiej¹³?

O wiele poważniejsze są teologiczne konsekwencje przyjęcia powyższego, ewentualnie obu powyższych haseł i perspektywy, która tylko na nich się opiera. Mimo pozytywnego oglądu judaizmu, chrześcijaństwo jest postrzegane jako kontynuacja judaizmu. Chrześcijaństwo byłoby więc celem, do którego judaizm by zdążył. Żydzi nie zostali przez Boga odrzuceni, jak stwierdza rzymskokatolicka deklaracja *Nostra Aetate*. Najczęściej chrześcijanie przyjmują też, że wybranie Izraela trwa nadal¹⁴, jednakże Izrael

¹⁰ B. S. Childs, *Die Theologie der einen Bibel. Band 1. Grundstrukturen*, Freiburg, Basel, Wien 2003, s. 87-88.

¹¹ Zob. Deklaracja o stosunku Kościoła do religii niechrześcijańskich (*Nostra Aetate*), dostępny w Internecie: <http://prchiz.pl/prchiznostrapopup.html>, dostęp dnia: 31.10.2015.

¹² Celem reformatora była jednakże ewangelizacja Żydów. Pod koniec życia, w 1543 roku, Marcin Luter napisał dzieło „Von den Juden und ihren Lügen”, w którym bezwzględnie atakował Żydów i wzywał do przemocy wobec nich. Zob. A.O. Arnhold, H. Lenhard, *Kirche ohne Juden: Christlicher Antisemitismus 1933-1945*, Göttingen 2015, s. 8-9.

¹³ W ten sposób zagadnienie stawia rabin L. Kushner. Zob. L. Kushner, *Duchowość żydowska. Krótkie wprowadzenie dla chrześcijan*, Poznań 2002, s. 96-97.

¹⁴ Chociaż encyklika *Nostra Aetate* nie mówi o tym wprost.

potrzebuje pewnego domknięcia, uzupełnienia w Jezusie. Apostoł Paweł pisał „Chrystus jest celem Tory” (Rz 10,4). Konsekwencją takiego stanowiska jest np. traktowanie Biblii hebrajskiej przede wszystkim, a może nawet wyłącznie jako zapowiedzi Jezusa. W ten sposób odmawia się prawomocności niechrystologicznej lekturze Tory. Sama Biblia hebrajska jest zaś traktowana jako nie tak doskonała pod względem moralnym jak Nowy Testament. Nawet w najnowszych pozycjach z dziedziny biblistyki można spotkać się z tego rodzaju deprecjacją Biblii¹⁵.

Drugą konsekwencją przyjmowania takich założeń jest to, że nadal prowadzona jest przez chrześcijan pośród Żydów misja, zwłaszcza przez tzw. Żydów mesjańskich. Ugrupowania Żydów mesjańskich są w prostej linii kontynuatorami dawnych chrześcijańskich organizacji misyjnych¹⁶. Biorąc pod uwagę ich praktyki i teologię, są one fenomenem chrześcijańskim, a nie żydowskim, nawet jeśli część członków poszczególnych kongregacji stanowią osoby będące pod względem pochodzenia Żydami. Misja wśród Żydów uzasadniana jest przez nich i przez społeczności ewangelikalne w sposób zadziwiający. Owe chrześcijańskie ugrupowania najczęściej przyznają, że Izrael pozostaje z Bogiem w przymierzu, które nie zostało przez Boga odwołane, że pozostaje wciąż ludem wybranym. Zarazem jednak twierdzą, że nikt spośród członków narodu żydowskiego nie może być zbawiony bez wiary w Jezusa, jakkolwiek kuriozalnie nie brzmiałby pogląd, wedle którego Bóg nie zapewniałby możliwości zbawienia członkom społeczności, z którą zawarł przymierze¹⁷. Fakt, że pośród chrześcijan ewangelikalnych jest tak wielu miłośników Izraela, fakt, że ewangelikalni chrześcijanie – szczególnie w Stanach Zjednoczonych – popierają Państwo Izrael pod względem politycznym, nie oznacza, że Żydzi nie są przez nich traktowani instrumentalnie i przedmiotowo. Bywa, że chrześcijanie chcą się niejako posłużyć Izraelem,

¹⁵ Przykłady tego rodzaju deprecjacji Biblii hebrajskiej oraz chrześcijańskiej lektury Biblii, która jest „nieprzyjazna” Żydom podane są w: A. P. Kluczyński, dz. cyt., s. 139-148.

¹⁶ Przykładowo American Board of Missions to the Jews stało się później Chosen People Ministries. Z tej pierwszej organizacji wywodzi się również założyciel Jews for Jesus. Messianic Jewish Alliance of America miał niegdyś w swojej nazwie wprost słowo „Christian”, ponieważ nazywał się Hebrew Christian Alliance of America. Zob. T. J. Zieliński, *Protestantyzm ewangelikalny. Studium specyfiki religijnej*, Warszawa 2013, s. 279n.

¹⁷ Na takim stanowisku jednoznacznie stoi jeden z czołowych działaczy ruchu David H. Stern, który nazywa zaniechanie chrześcijańskiej misji wśród Żydów najgorszym aktem antysemityzmu. Píše on: „bez Jezusy naród żydowski, tak jak poganie, przeznaczony jest na wieczną zagładę (...) bez Jezusy naród żydowski (i inne narody), pojedynczo i zbiorowo, nie mają żadnej nadziei”. Zob. D. H. Stern, *Przywracanie żydowskiego charakteru ewangelii. Poselstwo dla chrześcijan*, Wydawnictwo Dabar, bez miejsca, bez daty, s. 76. Zob. D. H. Stern,

w celu osiągnięcia swoich partykularnych, eschatologicznych celów¹⁸. Niektórzy gotowi byłiby zapewne przyczynić się do eskalacji konfliktu politycznego, aby sprowokować Boga do eschatologicznej interwencji i powrotu Chrystusa. Mimo, że omawiana perspektywa wprowadza pewną życzliwość i sympatię w kwestii postrzegania Izraela przez chrześcijan, to jednak nie pozwala ona na wysłuchanie tego, co Żydzi chcą powiedzieć o samych sobie. Jest to sympatia do Żydów wyimaginowanych, a nie do empirycznego, rzeczywistego Izraela. Izrael jest tu elementem chrześcijańskiej dogmatyki.

Trzecią perspektywę w chrześcijańskim postrzeganiu judaizmu, którą chciałbym postulować, można oddać za pomocą hasła: **Jezus umarł na krzyżu. Nic się nie zmieniło**. W tym przypadku chodziłoby o usiłowanie zrozumienia przez chrześcijan żydowskiego postrzegania własnej religii i żydowskiego postrzegania chrześcijaństwa.

Wiele osób wyraża pogląd, wedle którego różnica między chrześcijaństwem a judaizmem polega na uznawaniu przez chrześcijan Jezusa za mesjasza i nie uznawaniu go za takiego przez Żydów. Amos Oz wielokrotnie opowiadał następującą historię:

„Gdy (Amos Oz) prosił ją (swoją babcię), by wytłumaczyła mu różnicę między chrześcijanami a Żydami, mówiła, że różnica jest jedna: chrześcijanie wierzą, że Mesjasz już był na Ziemi i jeszcze tu wróci, a Żydzi – że dopiero się pojawi. I zdaniem babci pisarza, to z tego powodu były wszelkie prześladowania jednych przez drugich. A rozwiązanie jest proste: niech jedni i drudzy poczekają. Jeżeli Mesjasz przyjdzie i powie: „Dzień dobry, miło was znowu zobaczyć”, to Żydzi będą musieli przeprosić chrześcijan, i tyle. Jeśli zaś przyjdzie i powie: „Dzień dobry, miło was poznać”, to chrześcijanie przeproszą Żydów. Do tego czasu żyjemy w pokoju”¹⁹.

Tymczasem wcale nie jest to główny element różnicujący obie religie. Chrześcijaństwo stoi na stanowisku, wedle którego Jezus posiada boską godność, jest wcielonym Bogiem. Podczas chrześcijańskiego nabożeństwa modlitwy kierowane są zarówno bezpośrednio do Boga, jak i do Jezusa jako Boga. Tego rodzaju praktyka oraz taki pogląd są nie do zaakceptowania dla wyznawcy współczesnego judaizmu, jak i byłyby nie do zaakceptowania

¹⁸ T. J. Zieliński, dz. cyt., s. 281.

¹⁹ D. Pawłowski, *Amos Oz doktorem honoris causa Uniwersytetu Łódzkiego*, „Dziennik Łódzki” 20 marca 2013, dostępny w Internecie: <http://www.dzienniklodzki.pl/arttykul/787230,amos-oz-doktorem-honoris-causa-universytetu-lodzkiego-zdjecia,id,t.html?cookie=1>, dostęp dnia 31.10.2015.

przez wyznawców judaizmu okresu drugiej Świątyni²⁰. Przyjęcie tego poglądu jest sprzeciwieniem się przykazaniom Tory. Chrystologiczny dogmat chrześcijański kształtował się przez dłuższy czas. W Nowym Testamencie nie znajdujemy modlitw kierowanych do Jezusa tak, jak w obecnych liturgiach kościelnych. Według ap. Pawła Bóg był tylko jeden, Jezus był zaś nazywany przezeń Panem.

Jeśli do tego uwzględnimy fakt, że w miarę wcześniej chrześcijanie oparli się na nie-Żydach, a co za tym idzie odrzucili wymóg przestrzegania przykazań Tory, to będziemy mogli zrozumieć, że to nie judaizm odrzucił Jezusa i chrześcijaństwo, ale odwrotnie – to raczej chrześcijaństwo w swoim rozwoju doszło do miejsca, w którym przekroczyło granicę akceptowalności przez Żydów chrześcijańskich praktyk i poglądów. Chrześcijaństwo jest zatem – wracając do stwierdzenia ap. Pawła – rzeczywistym końcem judaizmu, zarówno czasów starożytnych, jak i judaizmu współczesnego. Jezus nie może być mesjaszem według przekonań żydowskich, ponieważ w judaizmie mesjasz uwiarygodnia się poprzez swoje czyny, takie jak zaprowadzenie pokoju na ziemi, widzialne odkupienie tego świata, zjednoczenie ludzkości w jednym kulcie Wszechmogącego Boga²¹. Biorąc to pod uwagę, świat nie został jeszcze odkupiony. Izrael po Jezusie doznał większego cierpienia niż od początku swojego istnienia do jego czasów. Mimo braku sprecyzowania pojęcia mesjasza w okresie drugiej Świątyni, chrześcijanie nadając Jezusowi ten tytuł, musieli dokonać przekształcenia jego znaczenia. Tak więc żydowski *masziach* nie jest tożsamy z chrześcijańskim *Christos*. Nasze religie są różne, nawet jeśli posługują się podobnymi pojęciami i tymi samymi świętymi księgami. O ile dla chrześcijan kwestia „indywidualnego mesjanizmu” jest rzeczą najistotniejszą, to – jak mi się wydaje – zagadnienie mesjasza jest w judaizmie kwestią poboczną. Chrześcijaństwo od samego swojego początku uwikłane było w dyskusje i spory z judaizmem, tymczasem w judaizmie, w pierwszych wiekach po zburzeniu Świątyni chrześcijaństwo nie odgrywało prawie żadnej roli²². Dopiero rozumiejąc fakt odrębności obu religii, a nie sporu w obrębie tego samego religijnego systemu, chrześcijanie będą w stanie spojrzeć na religię żydowską jako na wartościową i autonomiczną wielkość.

²⁰ Zob. 13 Zasad Wiary Majmonidesa, dostępne w Internecie: <http://www.the614thcs.com/40.658.0.0.1.0.phtml>, dostęp dnia: 31.10.2015.

²¹ A. Goldmann, *Die messianische Vision im rabbinischen Judentum*, w: *Messias Vorstellungen bei Juden und Christen*, ed. E. Stegemann, Kohlhammer, Stuttgart 1993, s. 59-60.

²² W. Jacob, *Christianity through Jewish Eyes. The Quest for Common Ground*, Hebrew Union College Press, bez miejsca 1974, s. 9-11.

Jeżeli chrześcijanie przyjmują poglądy i perspektywę opartą tylko na pierwszym wspomnianym na początku artykułu stwierdzeniu, to skutkować ona będzie wrogością w stosunku judaizmu i Żydów. Jeśli przyjmie się tylko pierwsze dwie perspektywy, to judaizm będzie traktowany przedmiotowo, a nie autonomicznie. Będzie on wyłącznie elementem składającym się na chrześcijańską dogmatykę. Przyjęcie trzeciej perspektywy pozwala dostrzec racje judaizmu i potraktować go jako pełnowartościową religię o takich samych prawach jak chrześcijaństwo.

Abraham J. Heschel wyraził następujący pogląd odnośnie do relacji żydowsko-chrześcijańskich: „Nie mamy sobie nawzajem schlebiać ani też zbijać swoich twierdzeń; celem jest wzajemna pomoc, dzielenie się intuicjami i nauką, współpraca w naukowych przedsięwzięciach na najwyższym poziomie i – co jeszcze ważniejsze – wspólne szukanie źródeł na pustyni, źródeł pobożności, skarbów ukojenia, siły mądrości i troski o człowieka (...) niczego nie potrzebujemy obecnie tak pilnie, jak znalezienia sposobów wzajemnego wspomagania się w obliczu przeżywanego tu i teraz przerażających doświadczeń, poprzez odwagę zawierzenia słowu Pańskiemu, które trwa zawsze, także tu i teraz. Musimy współpracować we wskrzeszeniu wrażliwości, w przebudzaniu sumienia, aby nie wygasły iskry Boże w naszych duszach, aby pielęgnować otwartość na ducha Psalmów, cześć dla słów proroków i wierność żyjącemu Bogu²³. Pragnę zwrócić uwagę również na jeden z ważnych aspektów wspólnej możliwej aktywności, która może prowadzić do tego celu, o którym wspominał Heschel. We fragmencie Księgi Jeremiasza 22,15-16 znajdują się następujące słowa²⁴:

15. Czy ty w ogóle królujesz, który współzawodniczysz w cedrowych (budowlach)? Twój ojciec – czy on nie jadł i nie pił? Ale czynił prawo i sprawiedliwość i wtedy miał powodzenie.

16. Sądził biedaka i nędzarza i wtedy się powodziło. Czy to nie jest poznanie mnie – wyrocznia Pana?

W powyższym tekście prorok przeciwstawia sprawiedliwego króla Jozjasza (639-609 p.n.e.), negatywnie ocenianemu królowi Jehojakimowi (608-598 p.n.e.). Prorok w przytoczonym wersecie mówi nie tyle, że poznanie

²³ *No Religion is an Island: Abraham Joshua Heschel and Interreligious Dialogue*, red. H. Kasimow, B. L. Sherwin, New York 1991, s. 22. Podają za: A. Halkowski, *Posłowie tłumacza*, w: A. J. Heschel, *Pańska jest ziemia. Wewnętrzny świat Żyda w Europie Wschodniej*, Kraków 2010, s. 151.

²⁴ Por. A. P. Kluczyński, „Księżę Pokoju” (Iz 9,5). *Obraz monarchii izraelskiej w księgach prorockich Starego Testamentu*, Warszawa 2012, s. 260-269.

Boga prowadzi do sprawiedliwości społecznej, ani że sprawiedliwość społeczna wiedzie do właściwego poznania Boga, ale że te dwie rzeczy są ze sobą tożsame. Praktykowanie sprawiedliwości jest rzeczywistością Boga. Oznacza to, że Bóg jest obecny również w miejscu, gdzie jego imię nie jest wzywane, ale gdzie realizuje się prawość, sprawiedliwość i miłość.

Myśl ta rozwinięta została przez rabina Abrahama Isaaca Kuka, który powiedział: „Nie wyrażamy żalu, kiedy sprawiedliwość społeczna budowana jest bez żadnej iskry czy też wzmianki o boskości, ponieważ wiemy, że każde dążenie do sprawiedliwości (cedek) w jakiegokolwiek formie jest w swej istocie najjaśniejszym boskim wpływem i oddziaływaniem”²⁵.

Jest to stara żydowska prawda uznawana również przez chrześcijan. W ten sposób działając wspólnie na rzecz dobra i sprawiedliwości możemy doświadczać Boga.

Literatura:

13 Zasad Wiary Majmonidesa, dostępne w Internecie: <http://www.the614thcs.com/40.658.0.0.1.0.phtml>, dostęp dnia: 31.10.2015.

Arnhold A. O., Lenhard H., *Kirche ohne Juden: Christlicher Antisemitismus 1933-1945*, Göttingen 2015.

Św. Augustyn, *Homilie na Ewangelie i Pierwszy List św. Jana. Część druga*, opr. E. Stanula, Warszawa 1977.

Childs B.S., *Die Theologie der einen Bibel. Band 1. Grundstrukturen*, Freiburg, Basel, Wien 2003.

Dabru emet – mówcie prawdę! Żydowskie oświadczenie na temat chrześcijan i chrześcijaństwa, dostępne w Internecie: <http://prchiz.pl/prchizwy-pzydIpopup.html>, dostęp dnia 31.10.2015.

Deklaracja o stosunku Kościoła do religii niechrześcijańskich (Nostra Aetate), dostępny w Internecie: <http://prchiz.pl/prchiznostrapopup.html>, dostęp dnia: 31.10.2015.

Goldmann A., *Die messianische Vision im rabbinischen Judentum*, w: *Messias Vorstellungen bei Juden und Christen*, ed. E. Stegemann, Kohlhammer, Stuttgart 1993, s. 57-66.

Gross J. T., *Strach. Antysemityzm w Polsce tuż po wojnie. Historia moralnej zapaści*, Kraków 2008.

Halkowski A., *Posłowie tłumacza*, w: A. J. Heschel, *Pańska jest ziemia. Wewnętrzny świat Żyda w Europie Wschodniej*, Kraków 2010, s. 146-160.

²⁵ M. Odenheimer, *Tikkun Olam in Hebrew*, „Jerusalem Post Report”, 6.10.2014, s. 47.

- Heschel A. J., *Pańska jest ziemia. Wewnętrzny świat Żyda w Europie Wschodniej*, Kraków 2010.
- Jacob W., *Christianity through Jewish Eyes. The Quest for Common Ground*, Hebrew Union College Press, bez miejsca 1974.
- Justyn Męczennik, *Dialog z Żydem Tryfonem*, opr. J. Bryłowski, dostępny w Internecie: <http://jednoczmysie.pl/wp-content/uploads/2013/02/Justyn-M%C4%99czennik-Dialog-z-Zydem-Tryfonem.pdf>, dostęp dnia: 31.10.2015.
- Każmierczak Z., *Alter Christus. Krytyczna rekonstrukcja światopoglądu Jana Pawła II*, Kraków 2014.
- Kluczyński A.P., *Chrześcijańska lektura Biblii przyjazna Żydom*, w: *Żydzi wschodniej Polski. Świadectwa i interpretacje*, red. B. Olech, J. Ławski, Białystok 2013, s. 139-148.
- Tegoż, „Książę Pokoju” (Iz 9,5). *Obraz monarchii izraelskiej w księgach prorockich Starego Testamentu*, Warszawa 2012.
- Kushner L., *Duchowość żydowska. Krótkie wprowadzenie dla chrześcijan*, Poznań 2002.
- Messias Vorstellungen bei Juden und Christen*, red. E. Stegemann, Kohlhammer, Stuttgart 1993.
- No Religion is an Island: Abraham Joshua Heschel and Interreligious Dialogue*, red. H. Kasimow, B. L. Sherwin, New York 1991.
- Odenheimer M., *Tikkun Olam in Hebrew*, „Jerusalem Post Report”, 6.10.2014, s. 47.
- Pawłowski D., *Amos Oz doktorem honoris causa Uniwersytetu Łódzkiego*, „Dziennik Łódzki” 20 marca 2013, dostępny w Internecie: <http://www.dzienniklodzki.pl/artykul/787230,amos-oz-doktorem-honoris-causa-uniwersytetu-lodzkiego-zdjecia,id,t.html?cookie=1>, dostęp dnia 31.10.2015.
- Stern D. H., *Przywracanie żydowskiego charakteru ewangelii. Poselstwo dla chrześcijan*, Wydawnictwo Dabar, bez miejsca, bez daty
- Weiner M., *The Divine Code. The Guide to Observing God's Will for Mankind, Revealed from the Mount Sinai In the Torah of Moses*, Pittsburgh 2011.
- Zieliński T. J., *Protestantyzm ewangelikalny. Studium specyfiki religijnej*, Warszawa 2013.

Different Perspectives of the Christian Perception of Judaism

The Article presents three Christian approaches to Judaism. The first one can be described through the motto: "Jesus died on the cross. The entire world is Christian." This approach was characterised by supersessionism where the Jews were depicted as an example of unbelief. This Christian perception of Judaism has led to the hostility toward the Jews.

The second approach is best described by the sentence: "Jesus died on the cross, the entire world is Jewish." Here Christians acknowledge the Jewishness of Jesus, of the first apostles and of the early Christianity. Judaism is perceived positively but only as a phenomenon leading to Jesus. Christianity is seen as a goal and a closure of the Jewish religion. Though many Christians show sympathy toward Jews, Judaism is treated by them as an element of Christian dogma not as an autonomous entity.

The article calls Christians to take into consideration Jewish sensibility and to accept that Judaism is a separate, different religion though Christians use the same sacred Books and similar religious terminology. Because Jewish religion has a different definition of the Messiah and messianism, Jesus cannot be the Messiah in Jewish thought. The Christian acknowledgment of Jesus' divinity is unacceptable according to the Jewish religion. Only by giving to Jews the theological right to their claims Christianity can perceive Judaism as an autonomous and respectable religion. This option can be rendered by the motto: "Jesus died on the cross, nothing has changed."

The goal of the Jewish-Christian dialogue is the mutual inspiration and shared endeavour for the justice and righteousness in the world.

Edna Kapel-Green

The David Yellin Academic College of Education

Julia Mirsky

Ben Gurion University of the Negev

***"They helped me, they gave me support. My teacher was there for me all the time, for everything I needed"* – Psychotherapeutic Components in a Hoshen School for Adolescent Dropouts**

The article describes the outcomes of a research examining psychotherapeutic components in a Hoshen School for Adolescent Dropouts. In order to describe the therapeutic processes in treating adolescent dropouts in Hoshen School, this research integrated two central traditions in qualitative research: the ethnographic approach and the phenomenological approach. The adolescents described the psychotherapeutic components that were of greatest significance to them in their "healing" experience and developing their "selfhood": the school setting, the main therapeutic figure (homeroom teacher), the school staff, work done with parents and the peer group. The research contributes towards minimizing the gap in information about adolescents who dropped out from educational settings, emphasizes the uniqueness of their experience and indicates a therapeutic-educational environment as an environment that enabled them to initiate a change in their lives, provides theoretical conceptualization based on empirical data, integrates the educational and therapeutic fields and intertwines them. In the applicatory field, the research contributes to the enrichment of knowledge regarding adolescent school dropouts and the methods of treating them.

The phenomenon of school dropouts in Israel has been on the rise during the past decade. Both the education and welfare systems are making great efforts to create educational and therapeutic programs and frameworks to help prevent this phenomenon and coalesce methods of treatment. Many researchers claim that the existing frameworks provide only a partial solution to the problem of adolescent school dropout

The greater part of the research done on the phenomenon of adolescent dropouts focuses on its causes and on the programs designed to treat these adolescents¹.

Too little is known of the singular experience these adolescents go through. Most of the research done on adolescent dropouts and treatment methods was quantitatively based and focused on only one or just a few aspects of this phenomenon. There is hardly any qualitative research that has interest in the adolescents' subjective experiences, the significance they endow their experiences with and any description of the treatment process².

This research focuses on the experiences of adolescent dropouts and on the caregiving staff in a unique school setting – *Hoshen*³ (*Mifneh*) school in Jerusalem. This school setting succeeds in creating a real turnabout in the life of about 86% of all its students who, after one year of studying in its framework, return to mainstream schools in a normative setting⁴.

The basic assumption in this research was that the unique therapeutic components of *Hoshen* enable the adolescent dropouts to overcome negative events and experiences in their lives, to cope with the wound to their soul, their manner of thinking and behavior, and create a positive turnabout in their lives.

Methodology

In order to describe the therapeutic processes in treating adolescent dropouts in *Hoshen*, this research integrated two central traditions in qualitative research: the ethnographic approach and the phenomenological approach. The process of gathering data for this research included a sampling suited to the ethnographic approach and a sampling suited to the phenomenological approach.

¹ Cohen-Navot, Alenbogen-Frankovitch & Reinfeld, *Manifest and concealed dropout amongst adolescents-research report*, Jerusalem: Joint Israel Brookdale Institute 2001 [in Hebrew]

² Lahav C, *Adolescents on the Fringe of Society, the phenomenon and manners of coping. the policy for treating youth-at-risk and disconnected youth in Israel: the target group, objectives, principles and modes of action*, Jerusalem: Ministry of Education, Culture and Sport 1999. [In Hebrew];

³ *Hoshen* (meaning the Breastplate of the biblical High Priest) is the school's current name. Its previous name *Mifneh*, appears in former professional papers.

⁴ Rosenfeld R., *What Do the Graduates Say? a survey of the graduates of the first three graduating classes of Mifneh Jerusalem: Joint Israel*. Education and Youth Department 1996. [In Hebrew]

The type of sampling suited to the ethnographic approach relates to the researcher's physical presence during a three-year period at *Hoshen* and the gathering of data via participant observation. Observations were carried out on the same two classes for the duration of the school year and focused on the content and nature of the interactions between the various staff members and the students. Observations were also carried out on the interaction between the staff members themselves in the teachers room, at staff meetings and at evaluation meetings where students were discussed. Additional observations were made at various events held both inside and outside the school (such as parties, field trips, parent-teacher meetings, etc.)

The type of sampling suited to the phenomenological tradition relates to the adolescents and staff that were sampled in the participant observation and included six adolescents ages 16-19 who completed *Hoshen* and were mainstreamed in normative school settings. In addition, eight staff members holding various positions were sampled: two homeroom teachers, the school principal, the counseling psychologist, the home-economics teacher, the drawing teacher, a volunteer doing his year of national service and a female soldier teacher who also served as a homeroom teacher. The data analysis was done according to the phenomenological tradition.⁵

Findings and Discussion

The research findings indicate the psychotherapeutic components within this school framework that enabled the change and the transformation that occurred in those adolescents.

The change that took place in the adolescents is described as a transition from a dominant experience of "otherness" to a dominant experience of "selfhood". They emphasize the unique components as enabling this movement from one end of the spectrum ("otherness") to the other end ("selfhood"): The school framework, the main therapeutic figure who escorted them throughout the year, the school staff, work done with parents and the significance of the peer group .

I would like to start the description of the findings with the experience of "otherness"

The experience of "otherness" and the phenomenon of dropping-out as a "launching pad"

⁵ Silverman D., *Doing Qualitative Research. 3rd Edition*. London: Sage Publications 2001.

Apparently, the experience of “otherness” which adolescent dropouts carry within them is contrary to the normative experience of other adolescent boys and girls. At a time when adolescents seek confirmation of their selfhood through the reflection of their image in the eyes of others (parents, friends, teachers) who perceive their developmental needs and through the experience of being students, which increases the value of their self, dropout adolescents go through an opposite experience and the experience of “otherness” is reinforced and consolidated within them. The experience of “otherness” is described by adolescent dropouts as the experience of being a reject, a stranger, not belonging both in terms of their place in the normative system (they do not honor boundaries, positions and rules) and their being injured, damaged, handicapped who are “secreted” away to live on the streets, without any supporting framework.

The following description by one of the adolescent dropouts emphasizes the experience of “otherness”: *“for since first grade I didn’t learn and was transferred from one school to another all the time. I have dropped out of school..I had some bad spells with drugs. I never learned. I was always kicked out of school. moving from one school to the next. there were those who said I was a disturbed kid. others said I had no ability to concentrate. Everyone explained it as he wishes”* (Hadar)

As we can see, Hadar like most of the dropouts describes himself as someone who never was a learner. In fact his being truant began in the first grade soon after entering the school system. He was kicked out, expelled, transferred from framework to framework and no one suspected that this ten years old boy was drug addict. He notes with pain that the professionals who treated him failed to see him as a whole entity and relinquished the possibility of understanding in depth his inability to concentrate and the complexity of his emotional and social learning conditions, of wandering and drifting, is well assimilated. He begins to roam the streets, placing himself in even greater danger of further deterioration, until finally he reaches Hoshen school. The experience of being sent away as described by Hadar and other adolescents incorporate feelings of helplessness, negation and rejection.

The theoretical literature dealing with adolescent dropouts presents a point of view that focuses on what is lacking and on the dysfunctionality⁶ of these adolescents’ behavior or personality and ignores the complex reality

⁶ Coleman J., *Key Data on Adolescence. Trust for the Study of Adolescence.* Brighton: Sussex 1997a.

in which they live and their strengths and vitality⁷. However, this research indicates that through their behavior the adolescent dropouts were screaming for help. Their unheard voice was a voice trying to battle their falling into the “abyss”, their term for entry into life on the streets. Their unseen gaze sought out rescuing eyes. The findings confirm that together with the passive behavior and sense of helplessness, dropping out from an environment not suited to their needs was also a means of expressing a feeling of strength and hope that served as their “launching pad”⁸ towards a change in their life.

Professional literature defines the phenomenon of dropouts and adolescents severance from normative framework as “anti-social behavior”, that is, behavior that consists of harming others and includes all forms of delinquency. Winnicott⁹ developed unique perceptions in regard to juvenile delinquency to explain behavior that harming others. He chose to relate to delinquent behavior as an anti-social behavior or “tendency” through which the adolescent boy or girl calls for help from their surroundings. Winnicott held that such behavior is a “sign of hope”. Another important point is that the motive for anti-social behavior is not related to failure but rather to “loss”. In his opinion, a change that occurred in an adolescents environment who, till then had led a rather good life altered the course and things no longer ran smoothly. The boy or girl experiences “deprivation” that is, a certain hindrance resulting from environmental failure. Deprived boys or girls hope to find a strong, loving trustworthy person with whom they can once again experience the moment of loss and the suffering they underwent and to return to the period that is prior to the loss.

Its seems that the adolescent who come to *Hoshen* are those who had experienced “deprivation”, yet there is within them the kernel of a benevolent experience that enables them to take action and to try another framework offered them.

An illustration of this can be found in many of the student`s descriptions. One of which is Michael`s:”In *Shorashim* school I would constantly walk out of class. I disturbed the others. I started to enjoy being away from

⁷ Rutter M., Giller H., & Hagell A., *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: University Press 1998.

⁸ Rosenfeld Y.M., *Towards a different kind of doing, a lecture given at a conference on the subject: The Contribution of People living in Poverty to the Knowledge about Poverty, a Challenge to Policy, Research and Practice*. Ben-Gurion University. November 2003. [In Hebrew]

⁹ Winnicott D.W., *Deprivation and Delinquency*. London: Tavistock Publications 1984.

school. I have discipline problems so I was told that here in *Hoshen* they will deal with my problems. So I said: okay and I met the school counselor and I agreed to be there”.

Apparently, Michael’s disruptive behavior in class was a call for help and the voice of distress . After he had agreed to be helped, he was able to successfully finish his studies in *Hoshen* and to continue his studies in one of the local high schools.

We can see in this example, and many others, that *Hoshen* ’s response to the dropout’s sense of power enables them to decide to study in this school.

The adolescents describe the psychotherapeutic components that were of greatest significance to them in their “healing” experience and developing their “selfhood”: the school setting, the main therapeutic figure (homeroom teacher), the school staff, work done with parents and the peer group.

The school setting

The adolescents perceive the school setting as a “facilitating environment”¹⁰. This refers to a framework in which different staff members are described as being present consistently, trustingly and constantly, a framework that adapts itself to the adolescents’ needs and their learning abilities. Just as the Winnicottian “good enough mother” familiarizes herself with her infant and is preoccupied in caring for it, so the various staff members familiarize themselves with the adolescents and preoccupy themselves in caring for them.

An illustration of the nature of this preoccupation can be found in the description by Sofia: “*There they give you more personal attention* . There you get personal attention from the teachers, even from the school principal. Let’s say, what is a principal in other schools? It means you’re not allowed to enter her office and first you have to go to the teacher to make an appointment with the principal. At *Hoshen* the attitude is much more caring. I mean, they really care about you. It’s not just about school: okay, you’ve come to learn, com`on, sit down, learn, go home. Because of the ties that exist there, they get closer, the ties get stronger, so they can also continue” [a brief silence].

Sofia describes close ties, sustaining and warm that provides her with an experience of consistency and continuity. This is in contrast to the experience of disruption in her life.

The *Hoshen* school is described as an environment that successfully contains the anxiety, frustrations and aggression of the adolescents. The

¹⁰ Winnicott D.W., *Playing and reality*. London: Tavistock Publications and the Institute of Psychoanalysis 1971.

adolescents and their care-giving staff describe daily situations of holding, as expressed in the ability to survive the aggression and to calm down the adolescent at the appropriate moment, sometimes a moment before a destructive outbreak.

A moving testimony to this can be found in Sigal's words: *"It isn't a school. It's something else! It's as if they absorbed people that had a hard time and you can't explain it. They try to give them back their self-confidence and capabilities. In other schools it's not like that. It's all about learning, studies. There it's different. They don't look at the academic aspect. look..every student who comes to Hoshen suddenly receives attention so it really helps the student, because there is someone guiding you, someone who is at your side and doesn't let you fall. He always supports you, no matter where you're at. At every step, whether it's the right step or not, they will always support you and help you to understand and overcome the situation"*.

For Sigal and for many other adolescents in this framework, school is experienced as a rescue from the threatening cruel world outside and life on the edge of an abyss. This framework

throws them a "lifeline" that ties them securely and " doesn't let you [them] fall" .

One of the strands of this lifesaving cord is the adolescents special relationship with the homeroom teacher who is most significant in the healing process.

The main therapeutic figure

The adolescents sketch a close, loving and trusting relationship with the main caregiver-educator. This relationship is described in precise detail, focusing upon the daily, ongoing contact of the caregiver-educator with the adolescent. All the descriptions emphasize the immense devotion of all the caregivers-educators to the adolescents, often expressed through seemingly "simple" things done in the course of everyday life and learning environment. Examples of the caregiver's devotion are countless and describe his ability to place his own needs aside and be attuned to the needs of the other and respond to that. This is the ability to perceive, feel and identify with each adolescent and respond to his need to be seen, felt, loved, wanted, appreciated and important to someone.

The therapeutic process takes place in school thanks to a transference relationship in which the adolescents experience the caregiver's presence as

that of “ a good-enough mother”¹¹, in Winnicott’s terms and as the presence of a selfobject, according to Kohut¹². One outstanding example of this is the relationship is described by Sigal: “ *She was a marvelous teacher. We`d go together after school to buy clothes. I never dreamed that I would ever go with my homeroom teacher to buy clothes. We did travel together. Whenever I`d arrive, I`D hug her and kiss her as she were one of the students in classroom. She was always with me, always trying to talk to me and understand what was going on with me and she was always very protective of me.*”.

Sigal is describing a close and intimate relationship between her homeroom teacher and herself. Further on she becomes very excited trying to put into words what she meant for her:”*I will always remember her. Yes she was like my big sister, someone who was always with me, always laughing. She`d laugh and talk like she was one of us. She enjoyed the same things we enjoy and get excited with us*”

This homeroom teacher talks, laughs, gets excited, enjoys things just like them and with them. She creates a close partnership, providing them with a relationship that is human, loving’ appreciative and respectful. She is more than a friend, a sister, a devoted mother.

Sigal experience her as she was simply like them but not really.

In her experience and that of other adolescent dropouts, there is no doubt that the ties with the main home room teacher are their deepest, closest and most meaningful ties. The other ties with other staff members are also characterized by closeness but apparently these fulfill other functions for them.

The school staff

The adolescents attending *Hoshen* underwent painful experiences and lived in an environment that did not benefit them, an environment that seared wounds in their soul and their behavior¹³. Thus, while nursing hard feelings towards adults and professionals in educational and therapeutic frameworks, at *Hoshen* they are confronted with a protective environment that enables them to experience a variety of interactions and meetings, both

¹¹ Winnicott D. W., *Holding and interpretation: Fragment of an analysis*. London: Hogarth Press 1986.

¹² Kohut H., (1981). *Introspection, empathy and semicircle of mental health*. In: P. Orenstein (Eds).*The Search for the Self*. . New York: International Universities Press. Vol. 4, 1991, (pp.537-568).

¹³ Cohen Y., *Treating aggressive children through residential treatment*. In: C. Chiland and G. Young (Eds.).*Children and Violence*. New Jersey: Jason Arronson Inc 1994, pp.91-105.

initiated and random, with benefiting figures. The fact that all the staff members are present at the school every day, the opportunity of seeing them in a variety of situations and interactions, enables the adolescents to choose with whom, when and how they wish to be helped by one of the staff members. These multiple opportunities to meet with a variety of beneficial presences provide the adolescents with relaxation, relief, emotional expression and experiencing life in a "holding environment"¹⁴.

In illustration, we observe the youngster who leaves the classroom, slamming the door behind him and hissing a curse at his homeroom teacher. As he is walking down the corridor, he meets the assistant principle. From observation from a distance, the boy looks agitated. His hands flail out aimlessly, he looks shamefaced and furious and his voice is loud. She looks at him with a serious face and points towards the teacher's room. A short time later, they are observed sitting together closely in the teacher's room, facing one another and talking (field diary).

The ability of the adolescents to be helped by different staff members and the knowledge of the homeroom teacher (or any other staff member) that the adolescents have other significant figures to whom they can turn, brings relief to the emotional strains of the daily work at school. Moreover, dispersing the adolescents' feelings of frustration, aggression and despair amongst the various staff members lets the homeroom teacher, who is usually at the front line of attack, take "time out" to relax and continue on¹⁵.

The capability of the staff to withstand the adolescents' arrows of distress is facilitated by the ability of the homeroom teacher or any other staff person to present at staff meetings the "target board" and "arrows" shot at him and be helped by his colleagues' understanding and experience.

The staff meetings, weekly sessions and homeroom teacher meetings are perceived by the staff members as a "family dinner", where the daily anger, frustrations and jealousy encounter closeness and intimacy between people who experience a sense of belonging and joint mission. An example of this can be seen in an episode taken from a staff meeting in which one of the homeroom teacher describes her feelings about one of the boys in her class in the following terms: "unbearable", "cruel", "abusive", "I can't stand him anymore". Angrily, she addresses the assistant principle and says: "I want you to decide: it's either him or me in the classroom". In the interview with her,

¹⁴ Winnicott D. W., *Through Pediatrics' to Psychoanalysis*. London: Hogarth Press 1982.

¹⁵ Cohen Y., *Psychoanalytic considerations on indications for residential treatment*. "Journal of the American Academy of Psychoanalysis", 1998, 26, 369-388.

she emphasizes the other staff members support of her when they expressed similar emotions that this boy aroused in them. Being present at this meeting, I documented long moments of silence amongst the staff, broken only by the homeroom teacher who almost in a whisper, expressed her understanding of the situation: "Hearing all that he's been through, his childhood, the abandonment, the abuse. I can understand that he is doing to me what was done to him. What do I expect? Why should he trust me?. Finally, these insights led to a significant and beneficial relationship with that particular boy. Deutsch & Mirsky (1987)¹⁶ emphasized that the therapist can respond to the needs of his patients (the adolescents) and serve as a "holding environment" for them, only when he can bring his experiences before the other staff members and work them through with personal and group counseling. Undoubtedly, the staff's sense of "togetherness" for adolescents with such devotion "to take their crap" and become for them "a good enough facilitating environment". Another important component in the rehabilitation process of the adolescent's is the ability of the staff to work with their parents.

Work done with parents

Staff members must often cope with parents who come from difficult backgrounds, who try to undermine the staff's work and pose numerous hardships to their son or daughter. The path to building trust in the staff and the school is strewn with pitfalls. The staff's perception of the parent as a person who has absorbed many arrows of distress often helps to initiate a change services in the community¹⁷. The adolescents also understand the importance of involving their parents in the therapeutic process taking place at school. Thus, in one of the interviews, a young girl talks about her friend who failed and points an accusing finger at her parents: "*She couldn't make it because she didn't get any support from her family. when she brought home good grades they didn't appreciate it. Her parents didn't help her and it crushes you once again*". She then goes on to tell how the homeroom teacher and other staff members tried to enlist this girl's family, but to no avail: *Tal [the homeroom teacher] tried to help her, everyone talked to her, to her mother and father. She went to her house to talk with the parents but they didn't cooperate*".

¹⁶ Deutsch, C. & Mirsky, J. *Patient-therapist relations in the therapeutic community: Extra-session encounters, transference and countertransference*. "International Journal of Therapeutic Communities", 1987, 8(4), 303-313.

¹⁷ Cohen Y., *The golden fantasy and counter transference in residential treatment of the abused child*. The Psychoanalytic study of the child, 1988, 43, 337-350.

The scientific literature indicates, as put so clearly by this young girl, that the lack of support from the adolescent's family is one of the leading causes of double dropout:¹⁸ dropping out both from school and from an alternative framework.

The peer group

Winnicott¹⁹ claimed that the peer group serves as a transitional object for the adolescent to which is transferred the dependence from the mother (the parents). Additionally, many studies have shown that the attachment to a peer group provides the adolescent with something to rely on, a source of emotional support, a sense of security and belonging.²⁰ The findings emphasize that the adolescents do not describe their peer groups prior to their coming to *Hoshen*. At the very age when close friendships and belonging to a peer group are so crucial²¹, the adolescent dropouts experience isolation and social loneliness. The school enabled these adolescents to have a normative experience of belonging to a peer group equal to them that is just like them. They emphasize the fact that they belong to "cliques", classmates who study with them and serves as a basis for comparison and provides them with portrait of their self, a mirror image, so to speak. In illustration, here is one of the descriptions that relate to the self: who am I and what am I in comparison to others: "*You see, before Hoshen I hardly had friends.. but there I had some good friends. One of them is Ron. But , you know, he didn` t take hold of himself. I` ll give you an example about him and me. I took hold of myself. I went to study someplace else. I could` ve stopped studying, but no! I saw how I was changing and I went to study at another school to see if I` m really up to it*". The various staff members are described as those who helped nurture the relationships in the peer group and the feeling that this group endowed its members with confidence, emotional support and a sense of identity and belonging. This is how Sigal describes

¹⁸ Janosz, M., LeBlance M., Boulerice B.,& Tremblay R. E. *Predicting different types of school dropouts: A typology approach with two longitudinal samples. Journal of Educational Psychology*, 2000, 92, 171-190

¹⁹ Winnicott D. W., *Collected papers: Through pediatrics to psycho-analysis*. London: Tavistock Publications 1958.

²⁰ Frankel K. A., *Girls perceptions of peer relationship support and stress. Journal of Early Adolescence*, 1990,10, 69-88.

²¹ Hopking N., *Peer group processes and adolescent health-related behavior: More then "peer group pressure" ?*. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 1994,4, 329-345.

the experience: “For Tal (homeroom teacher) it was very important that we will be together. So, at first it was kind of hard, but later we understood, the whole class, we stayed together. We helped each other, even during recess we did sit together and work on our exercises”.

The ability to help others does not end with academic assistance. One of the students, Sophia, describes herself as a leader, a savior, one whom others see as a kind of social worker, sensitive and attentive to others: “If anything is needed, then it’s Sophia, and if someone needs help, it’s Sophia, and if about talking to someone who’s having a hard time, it’s Sophia”.

The significance of the peer group in the adolescents’ eyes illustrate how being in a stable, consistent and reliable framework that provides protection, security and clear boundaries enables the adolescents to be helped by one another, give advice, show empathy for the other’s pain and discover that to be another is a legitimate human experience shared by all members of the group.

The experience of “selfhood”

The experience of selfhood is the experience of establishing one’s competent self which grows from the encounter with other person who takes responsibility for the individual and facilitates the establishment of his selfhood²².

This research found the *Hoshen* school to be an environment which takes responsibility for dropout adolescents whose sense of “otherness” was dominant in their lives.

The experience of selfhood is expressed through the transformation that occurs in the adolescent’s sense of self, in building meaningful relationships with others and moving away from marginality.

The change in the sense of the self is described along three intertwined axes: ownership of the self, discovery of one’s capabilities and skills and coming to terms with and acceptance of one’s self. In the adolescents stories relating their dropout experiences, what is especially notable is their sense of helplessness in confronting the decision to expel them from the school they were attending. When they describe the change they have undergone, they look appreciatively upon their ability to have taken control, to have chosen an alternative framework and to become integrated.

²² Kulka R., *Between tragicness and compassion, Sichot*. 2004, 18(3), 221-240. [In Hebrew]

The process of integration is described in different stages: from the initial decision to study at the school and up to the full integration into the school. Hadar's story illustrates the significance of the choice of becoming a student. He constructs his life story from the transformation from being cut off from school studies, lapsing into drugs and disconnecting from reality to getting a grip on reality and attempting to gain control, while utilizing the safety cord of *Hoshen* school. The decision to take control of his life always came at the last moment. At the start of the second school year, for example, he was caught using hard drugs and was therefore placed on detention, during which time he made important decisions about his life: "*There I sat, reviewing my situation, seeing how far down I've come and where I could end up, and I thought hard and long about it all and told myself: this is not what I want. So I decided that's enough I don't want this, I want to rehabilitate myself. It was my decision*". This is the self in formation: he is the owner of his own decisions and desires. As part of the decision-making process, he describes how he observed the other adolescents around him. This observation helped him decide that he wanted to rehabilitate himself. Just before the decision is taken to expel him from school, he asks the school's assistant principal one more chance to prove himself, and she agreed. The ties with a benevolent other person such as the assistant principal who believes in him paves the way for him to take responsibility over himself and the healing process he has undergone.

The adolescent's discovery of their abilities and skills is always exciting and overwhelming. This experience is very much felt in Sigal's description: "*I'd shown them what I'm capable of. I also showed myself, my parents and my teachers what I'm capable of, suddenly I begin getting evaluations that I'm a good student. So suddenly you discover a good side in you. Up to six months ago everyone said to me that I'm nothing. Suddenly I discover that I have a lot. I simply discovered myself and how much I can do, how much other people can appreciate me*".

This discovery touches upon both her learning skills and her sense of selfhood: her strengths, determination and readiness to learn. Thus, by becoming visible to others, she opens up and discovers herself to be full and overflowing.

Most of the adolescents reach the *Hoshen* school caring a load of disappointment, anger and frustration from adults (professionals, parents). They express their suspicions and doubts of those who try to get close to them. They face countless attempts until they can feel and know they have whom to rely on. Attending to the school allows them to form meaningful

relationships with others(classmates, homeroom teacher and other staff members) and they emphasize that this ability is a part of the change they have undergone. Such as Gil` s story.

Gil describes himself as an isolated and lonely young boy that “hardly” had friends and therefore the fact that he can make contact with others is a great achievement:” *I`m someone who gets close to people who don` t do bad stuff like Gidi and Yuval (his classmates). They are like me. They are great persons, the best*”.

His close tie with Roey (his homeroom teacher) is described in loving and appreciative terms that reflect his capacity to love and express it: “*Roey and I were really together . I was crazy about this guy. He was one of the teachers I was most crazy about. We got to know each other, We talked about everything and eventually we were talking a lot after school. He`s really important to me, very important*”. His feelings about others leave him with a potent experience and a sense that he is significant and worthy of love.

In all the adolescents` descriptions of the changes they have undergone, there is emphasis on the academic success and the change in their status from dropouts to students. Gil talks about this change in extensively: “*I saw myself changing. So I went on to study in another place. I wanted to see if I`m really capable of doing that, and really, I saw that Improved it to myself and I`m really studying now at the boarding-school. I need less help, you know. I help myself more, because now I understand the material better. I almost know a lot, but still I get help and attention and look, I`ve completed six matriculation exams. Today I`m at high level because I`ve met classifications, I have a vocational certificate. I have lots of things*”.

Lamm²³ claimed that the status of being a student confers upon the adolescent pleasure in itself and opens before him experiences in self-fulfillment. In his opinion, learning enables the student to become familiar with physical and human world of which he is part, and guarantees his future as a person and mature citizen. For the adolescents who complete their studies at *Hoshen*, a “good”, “fine”, certificate symbolizes success and moving from margins toward equality: being “like everyone else”. All the descriptions contain hope, optimism, and future plans. The world is experienced as an opening space for them, like the land of limitless opportunities.

²³ Lamm Z., *Teaching-Understanding Its Meaning*. Jerusalem: The Hebrew University 1969 [In Hebrew]

Conclusions

This research has revealed the *Hoshen* school as an environment that takes responsibility for adolescent school dropouts for whom the feeling of “otherness” was dominant in their life experience. This is an environment in which the required conditions exist for creating “potential space”: a unique relationship with the homeroom teacher, meaningful staff work, work with the parents and relating to each parent as a person in his own right, and being part of a peer group. These principles enable establishing the experience of selfhood amongst adolescent school dropouts. This experience is embodied in the transformations that occurred in the adolescents’ sense of self, their relating to others and their coming away from the fringe. Thus, when a benefiting other saw them and perceived them, they could reveal and be revealed before their own eyes and the eyes of the outside world.

The research has theoretical, methodological and applicable implications. It contributes towards minimizing the gap in information about adolescents who dropped out from educational settings, emphasizes the uniqueness of their experience and indicates a therapeutic-educational environment as an environment that enabled them to initiate a change in their lives.

The research provides theoretical conceptualization based on empirical data, integrates the educational and therapeutic fields and intertwines them.

In the applicatory field, the research contributes to the enrichment of knowledge regarding adolescent school dropouts and the methods of treating them. It supplies researchers and practicing professionals with a wider canvas of the adolescents’ convictions, needs, troubles and hopes along with the psychotherapeutic components of a good-enough therapeutic-educational environment, and also on the character of the therapist-educator who works with adolescent dropouts. This knowledge may serve as a basis for planning additional frameworks that deal with adolescent dropouts and in forming a training orientation for professionals caring for adolescents, whether in the field of direct treatment or the field of education and prevention.

This study enhances the knowledge regarding the researcher’s significance to the environment under research and points out the importance of the nature of the relationships formed between the researcher and the research participants who made this work possible. This knowledge addresses both the fields of research and application and emphasizes the importance of this type of research as a “mirroring presence” that observes adolescents and the professionals caring for them and enables them to feel each time anew their unique and significant existence.

Dominika Zakrzewska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Wzajemne uprzedzenia wśród uczniów szkół licealnych z Polski i Izraela¹

Uprzedzenia rozumiane jako prezentowanie wrogiej lub negatywnej postawy wobec przedstawicieli określonych grup społecznych jedynie ze względu na ich przynależność do nich stanowią coraz powszechniejsze zjawisko społeczne które w znaczącym stopniu wpływa negatywnie na relacje społeczne jak również kontakty międzynarodowe i dialog międzykulturowy. Z kolei kontakty polsko-izraelskie jakkolwiek rozwijające się prędnie na poziomie rządowym wciąż wskazują na wiele wyzwań na poziomie zwykłych obywateli. Co na to wpływa i czy uprzedzeniom można zapobiegać lub je minimalizować? Artykuł przedstawia opis struktury i poziomu wzajemnych uprzedzeń mierzonych zmiennymi potrzeby dystansu społecznego, odczuwanych emocji oraz postrzeganej odmienności między młodzieżą licealną polską i żydowską z Izraela. W ramach badań przebadanych zostało 187 uczniów polskich i 192 izraelskich w wieku 16-19 lat. Wykorzystano następujące narzędzia: Skala Dystansu Społecznego Bogardusa, Skala Postrzeganego Podobieństwa Grupy Obcej do Ja, Termometr Uczuć.

Uprzedzenia uznawane są za powszechne zjawisko społeczne, charakteryzujące się prezentowaniem wrogiej lub negatywnej postawy wobec osób należących do konkretnej grupy jedynie z powodu ich przynależności do tej niej (Aronson, Wilson, Akert, 1997). Tendencyjna ocena danej społeczności może opierać się na rzeczywistych lub wyobrażonych właściwościach jej

¹ W artykule wykorzystano dane i opracowania stanowiące fragment pracy magisterskiej autorki pt. Gotowość do agresji i wzajemne uprzedzenia wśród młodzieży polskiej i żydowskiej (międzynarodowe studia porównawcze polsko-izraelskie), niepublikowana praca magisterska przygotowana pod kierunkiem prof. dr hab. Adama Frączka, obroniona w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w 2013 r.

członków (Nelson, 2003). Zakłada się, że w tego rodzaju postrzeganiu pominięte zostają indywidualne cechy jednostki na rzecz unifikacji przekonań o całej grupie. Może to w dalszej perspektywie prowadzić do wytworzenia gotowości do wrogiego zachowania wobec jej członków, a w konsekwencji do podjęcia w stosunku do nich działań marginalizujących lub demonstracji zachowań agresywnych.

Analogicznie jak w przypadku postaw wyróżnia się trzy komponenty uprzedzeń:

- Komponent afektywny nazywany również emocjonalnym odnosi się do typu emocji związanego z postawą wobec danego obiektu oraz poziomu jej intensywności.
- Komponent poznawczy opisuje przekonania jednostki, które kształtują jej postawę wobec konkretnej osoby lub grupy.
- Komponent behawioralny mówi o działaniach danej osoby podejmowanych w wyniku przeżywania określonych emocji i prezentowania konkretnych postaw. (Nelson, 2003)

Jako istotny z punktu widzenia kontaktów społecznych i szeroko rozpowszechniony czynnik mający znaczący wpływ na oficjalne i nieoficjalne kontakty międzynarodowe, uprzedzenia i proces ich kształtowania stały się tematem licznych opracowań naukowych eksperymentów badawczych. W literaturze przedmiotu znajdujemy szereg teorii wyjaśniających mechanizmy powstawania uprzedzeń. Należą do nich: Teoria tożsamości społecznej – Tajfel i Turner (1979,1986 za: Nelson 2003) według której podział na swoich i obcych jest naturalnym działaniem ludzkim związanym w efekcie z tendencyjnym postrzeganiem swojej grupy jako lepszej i bardziej wartościowej; Teoria optymalnej odrębności- Brewer (1991 za: Nelson 2003) mówiąca, iż motywy społeczne jednostek kreuje dążenie do utrzymania równowagi między potrzebą przynależności grupowej i poczucia bycia częścią większej całości a potrzebą odrębności, zachowania niezależności i indywidualności; Teoria kozła ofiarnego- Allport, Berkowitz, Green (1962 za: Nelson 2003) zakładająca że brak możliwości osiągnięcia pożądanych celów rodzi złość, frustrację i poczucie rozczarowania, które to emocje mogą być źródłem wytworzenia lub natężenia uprzedzeń; Teoria względnej deprivacji- David (1959 za: Nelson 2003) opierająca się na założeniu, że wystąpienie uprzedzeń może być wywołane brakiem dostępu do dóbr istotnych dla danej jednostki, które posiadają przedstawiciele innej grupy; Teoria rzeczywistego konfliktu- Campbell (1965 za: Nelson 2003) mówiąca, że w sytuacji kiedy dwie grupy rywalizują o ograniczone zasoby potrzebne lub bardzo istotne dla każdej z nich można spodziewać się wybuchu konfliktu międzygrupowego.

Wówczas z dużym prawdopodobieństwem można przewidywać powstanie lub nasilenie się obustronnych uprzedzeń i wrogości w stosunku do przedstawicieli przeciwnej grupy.

Motywacje i kategoryzacja uprzedzeń

Łukaszewski (1995) skupia się na określeniu roli różnorodnych motywacji w procesie kształtowania reakcji uprzedzeniowych. W swojej typologii uprzedzeń wyróżnia on trzy typy ze względu na rodzaje motywacji powodujących ich kształtowanie się. Należą do nich lęk, niejasność oraz poczucie własnej lub grupowej wyższości.

- Uprzedzenia motywowane lękiem przejawiają się w niechęci do jednostki lub grupy. Traktując ją jako potencjalne zagrożenie stają się przyczyną stopniowego zwiększania dystansu w obawie przed przewidywanymi negatywnymi skutkami kontaktu. Działania nimi inspirowane rzadko prowadzą do ataku na obiekty stygmatyzowane, powodując raczej izolację od nich.
- Uprzedzenia motywowane niejasnością dotyczą kontaktów z obiektami dwuznacznymi, niepewnymi. Czyli będącymi równocześnie źródłem bodźców pozytywnych i negatywnych. Mogą one prowadzić do zwiększenia dystansu lub też unikania kontaktu z przedstawicielami określonych grup.
- Uprzedzenia motywowane poczuciem własnej lub grupowej wyższości mogą prowadzić do najbardziej drastycznych skutków dla grup czy jednostek stygmatyzowanych. Nie stanowią one źródła zagrożenia ale przykrości dla grup czy jednostek dominujących. W związku z tym przedstawiciele grup stygmatyzowanych mogą stać się kozłem ofiarnym, a w efekcie także obiektem ataków.

Pettigrew i Martens (za: Nelson 2003) ustalili także podział na uprzedzenia jawne i ukryte (subtelne), gdzie uprzedzenia jawne charakteryzują się poczuciem zagrożenia ze strony grupy obcej a przez to silnym oporem przeciwko kontaktom z jej przedstawicielami (szczególnie w przypadku związków intymnych takich jak zostanie członkiem rodziny). Natomiast uprzedzenia ukryte oparte są na zaprzeczaniu przeżywanym emocjom i wyrażają się w silnej tendencji do obrony tradycyjnych wartości grupy własnej oraz uwypuklaniu różnic między kulturą własną a kulturą obcą.

Wygaszanie uprzedzeń

Ponieważ uprzedzenia niosą ze sobą szereg niekorzystnych skutków zarówno dla jednostek, jak i całego społeczeństwa, podejmowane są próby

poszukiwania sposobów zapobiegania formowaniu się tego rodzaju postaw lub wygaszania istniejącym. Pewną odpowiedź na to pytanie stanowi hipoteza kontaktu Allporta (1954 za: Nelson 2003). Mówi ona, że uprzedzenia powinny ulec osłabieniu po zniwelowaniu powodujących je czynników- niewiedzy i strachu. Można to zrobić doprowadzając do kontaktu przedstawicieli uprzedzonych grup, nawiązane w jego efekcie osobiste relacje powinny samoistnie wyeliminować wzajemne negatywne afekty. Aby było to możliwe należy spełnić szereg warunków. Należą do nich przede wszystkim wykreowanie celu wspólnego dla obu grup, którego zdobycie zależne jest od podjęcia współpracy przez ich członków tylko w wypadku kooperacji umożliwi osiągnięcie sukcesu. Niezwykle istotne jest także zajmowanie przez uczestników pozycji o podobnym statusie co umożliwia im podjęcie relacji na równym poziomie. Jako ważny czynnik zostało wymienione również wyrażenie wsparcia dla wzajemnych kontaktów przez uznane przez obie strony autorytety lub też wsparcie rządowe czy instytucjonalne. Wówczas zwiększa się prawdopodobieństwo wytworzenia przez nowo powstałą, mieszaną grupę norm społecznych promujących i podtrzymujących równość jednostek, akceptację i tolerancję oraz zaakceptowanie ich przez wszystkich jej członków. Dzięki temu w efekcie regularnego kontaktu z wieloma przedstawicielami grup stereotypizowanych, odbywających się w przyjaznej atmosferze poszanowania dla innych możliwe jest spostrzeżenie, że pierwotne wyobrażenia o nich były błędne.

Inni badacze dodali kolejne elementy do powyższego modelu. Amir (1969 za: Nelson 2003) zaproponował dodanie dwóch zmiennych: przyjacielskie, nieformalne relacje w grupie oraz zapewnienie możliwości osobistych a nie powierzchownych interakcji. Natomiast Wilner i współpracownicy (1955 za: Nelson 2003) na podstawie swoich badań stwierdzili, że niezbędne jest aby interakcje nie były przypadkowe i sporadyczne ale częste i obejmujące różnorodne sytuacje społeczne z wieloma przedstawicielami danej grupy.

Klasycznym przykładem skuteczności tej metody jest eksperyment Sherifa w Robber's Cave (za: Nelson, 2003), w którym najpierw zaaranżowano sytuację rywalizacji między dwiema grupami, a następnie doprowadzono do osłabienia i likwidacji postaw wrogości i uprzedzeń poprzez postawienie uczestników w sytuacji konieczności współpracy dla dobra wspólnego. Z podobnym problemem zmierzali się psychologowie opracowujący program pracy w klasach mieszanych w Stanach Zjednoczonych, gdzie po zniesieniu segregacji rasowej w szkołach dzieci z różnych mniejszości etnicznych trafiły do wspólnych grup. Metodą, która przyniosła sukces próbom przekształcenia rywalizacji między uczniami we współpracę była taka organizacja

zajęć, która do osiągnięcia zadowalających rezultatów wymagała aktywnego współdziałania wszystkich członków zespołu.

Teoria Allporta została przeformułowana przez Pettigrew (1986, 1988 za: Nelson 2003), który zaproponował przyjęcie podłużnego modelu przedstawiającego proces stopniowego niwelowania uprzedzeń za pomocą sytuacji kontaktu z przedstawicielami grupy obcej aby ostatecznie zacząć postrzegać ich jako potencjalnych przyjaciół lub przedstawicieli szersze grupy własnej. Wyróżnił on dodatkowe czynniki jakie należy wziąć pod uwagę. Należą do nich cechy osobowościowe poszczególnych jednostek oraz uprzednie doświadczenia w kontaktach z przedstawicielami grupy, do której dane osoby żywią uprzedzenia. Jego zdaniem sytuacja kontaktu aby skutecznie osłabiać uprzedzenia powinna obejmować wszystkie cechy wymienione w hipotezie kontaktu Allporta oraz czynnik przyjaźni czyli potencjał do nawiązania przyjacielskich relacji z członkami danej grupy obcej.

Proces pozbywania się uprzedzeń według Pettigrew obejmuje kilka etapów. Początkowy nacechowany jest silnym niepokojem i obawami, które jednak po pewnym czasie ustępują miejsca stopniowej dekategoriizacji – postrzeganiu drugiego człowieka jako indywidualnej, niepowtarzalnej jednostki a nie unifikowanie jej z cechami stereotypowymi dla grupy do której należy. Wskutek interakcji z wieloma członkami danej społeczności osoba uprzedzona zaczyna postrzegać ją jako niejednorodną, tracąc tym samym kategorię grupy obcej. Długotrwały regularny kontakt nacechowany pozytywnymi doświadczeniami dla obu stron skutkuje wyrazistą kategorię przejawiającą się zmianą przekonań o całej grupie na podstawie dobrych opinii o jej poznanych przedstawicielach. Ostatnim etapem procesu jest rekategoriizacja, w której dzięki nabyciu wspólnych doświadczeń i odnalezieniu podobieństw możliwe jest wytworzenie kontekstu międzygrupowego oraz zmiana odrębnych kategorii „my-oni” na szerszą kategorię „my” (Nelson 2003).

Przegląd wybranych badań

Łatwość przyswajania uprzedzeń i ich trwałość w świadomości jednostek powoduje zainteresowanie badaczy skutkami ich występowania i doświadczania zarówno przez całe społeczeństwo jak i poszczególne osoby, ze strony uprzedzonych oraz tych co do których uprzedzenia są kierowane. Poza licznymi opracowaniami opierającymi się na obserwacjach badaczy warto także zwrócić uwagę na eksperymentalne próby wzbudzania uprzedzeń lub poczucia bycia marginalizowanym na potrzeby badań nad konsekwencjami takiego stanu. Sawyer, Major, Casad, Townsend oraz Mendes

(2012) przeprowadzili eksperyment badający psychologiczne i fizjologiczne objawy występujące u jednostki w sytuacji przekonania o byciu marginalizowaną w bezpośrednim kontakcie z osobą uprzedzoną. Do silnych reakcji fizjologicznych obserwowanych u badanych zaliczono przyspieszenie i nieregularność rytmu serca czy też podniesienie ciśnienia krwi. Pośród reakcji psychologicznych wymieniano odczuwanie lęku, stresu, napięcia, paniki a także osamotnienia, beznadziei i braku własnej wartości.

Również badania metodą biograficzną przeprowadzone techniką pogłębionego wywiadu wśród przedstawicieli kilku pokoleń obywateli polskich pochodzenia żydowskiego pokazały, że sama świadomość przynależności do grupy stygmatyzowanej łączy się z odczuwanym lękiem, poczuciem zagrożenia, bycia gorszym, potrzebą ukrywania tożsamości w obawie o odrzucenie społeczne (Melchior za: Kofta, Jasińska-Kania, 2001).

Przeprowadzono także badania wśród polskich licealistów z Legnicy (Weigl, 1999), w których sprawdzano stosunek uczniów do przedstawicieli sześciu narodowości: Niemców, Francuzów, Szwedów, Rosjan, Cyganów oraz Żydów. Dane zostały zebrane od 91 osób za pomocą dwóch technik mierzenia uprzedzeń. Pierwszą z nich była Skala Dyferencjału Semantycznego (Maciątek, Kurcz, 1992) złożona z 7 wymiarów (par przymiotników takich jak czysty-brudny, mądry-głupi), które badani oceniali na 7-stopniowej skali Likerta dla każdej narodowości osobno. Jako drugą technikę wybrano Skalę Dystansu Społecznego Bogardusa (Maciątek, Kurcz, 1992). Aby sprawdzić w jakim stopniu na odpowiedzi wpłynęła potrzeba aprobaty społecznej zastosowano też Skalę potrzeby aprobaty społecznej KAS Drwala i Wilczyńskiej (Drwal, Wilczyńska, 1980). Potrzebę najwyższego dystansu zaobserwowano w stosunku do Cyganów i Rosjan, pośredniego wobec Niemców i Żydów a najniższego dla Szwedów i Francuzów. Oceny na liście przymiotnikowej najbardziej negatywne były w stosunku do Cyganów i Rosjan, średnie wobec Niemców i najbardziej pozytywne w stosunku do Żydów, Szwedów i Francuzów. Korelacje pokazały, że im bardziej pozytywnie dany naród został oceniony na Skali Dyferencjału Semantycznego, tym mniejszy był postulowany wobec niego dystans społeczny. Zaobserwowano jednak również na poziomie istotnym, że im większa potrzeba aprobaty społecznej tym mniejszy był dopuszczany dystans społeczny w stosunku do Cyganów, Niemców, Rosjan oraz Żydów. Wyniki wskazały na silną defaworyzację Rosjan i Cyganów oraz faworyzację Szwedów i Francuzów. Wykazano też, że wyniki w znaczącym stopniu zostały zmodyfikowane przez zmienną aprobaty społecznej.

Z kolei badanie stosunku licealistów polskich do 36 narodów europejskich (Weigl, 1999) obejmujące próbę 600 badanych wykonano na

terenie południowej Polski. Zastosowano w nim trzy techniki pomiaru uprzedzeń- zarządzanie mapy Europy poprzez przydzielanie każdej narodowości umiejscowienia i ilości obszaru, określanie ilości wad i zalet dla każdej z narodowości oraz skalę do badania szerokości kategorii Pettigrew. Największy obszar badani byli skłonni przydzielić Polakom, Francuzom, Hiszpanom, Włochom i Anglikom, najmniejszy natomiast Cyganom oraz narodom bałkańskim. Żydzi znaleźli blisko środka na 21 pozycji. Najmniejszy dystans postulowano wobec Polaków, Włochów, Francuzów i Niemców, największy wobec Cyganów Rosjan, Serbów i Turków. Żydzi znaleźli się tutaj na pozycji 30 z 36 możliwych. Najwięcej zalet polscy licealiści przypisali Polakom, Francuzom, Włochom i Anglikom, najmniej Cyganom, Bośniakom i Rosjanom. Żydzi ponownie otrzymali miejsce w środkowej części listy, na pozycji 17. Najmniejszej liczby wad spodziewano się po Holendrach, Szwajcarach, Belgach i Finach, największej w przypadku Rosjan, Cyganów, Niemców i Rumunów. Żydów ponownie umiejscowiono na 24 pozycji. Dla wszystkich narodów wielkość przydzielanego obszaru korelowała dodatnio z liczbą przewidywanych zalet, natomiast w połowie przypadków im szersza była kategoria poznawcza tym mniejszy przydzielony obszar. Można również zaobserwować, że stosunek licealistów do Żydów był bliski uśrednionego w stosunku do reszty ocenianych narodowości i plasował się w większości skal między krajami zachodniej i środkowej Europy a krajami Europy wschodniej i krajami bałkańskimi.

Z kolei badania Bilewicza (2006) dotyczące postrzeganego podobieństwa/odmienności grupy obcej do ja jako mediatora ilości komunikacji międzygrupowej oraz pozytywnego/negatywnego nastawienia do osób pochodzenia żydowskiego zostały przeprowadzone na grupie 190 polskich uczniów. Zrealizowano je po uczestnictwie w projekcie międzynarodowym obejmującym spotkania ze studentami żydowskimi z Kanady, Stanów Zjednoczonych oraz Australii. Zastosowano w nim trzy skale określające ilość kontaktu z żydowskimi studentami podczas spotkań, skalę postrzeganego podobieństwa oraz skalę lubienia. Wystąpił znaczący pozytywny związek między ilością kontaktu a poziomem lubienia oraz postrzeganym podobieństwem. Ustalono także istotny mediacyjny efekt postrzeganego podobieństwa na związek między ilością kontaktu a lubieniem. Aby potwierdzić otrzymane wyniki przeprowadzono drugą część badania, która obejmowała 97 uczniów żydowskich uczestniczących w Marszu Żywych. Zostali oni losowo przydzieleni do dwóch warunków eksperymentalnych. Pierwsza z grup uczestniczyła w spotkaniu z polskimi uczniami, druga grupa natomiast nie miała tej możliwości kontaktu. Następnie wszystkich uczniów poproszono

o wypełnienie analogicznych skal kwestionariuszowych co w przypadku grupy polskiej: ilości kontaktu z polskimi studentami podczas spotkań, skalę postrzeganego podobieństwa grupy obcej do ja oraz skalę lubienia. W grupie żydowskiej podobnie jak w polskiej zaobserwowano znaczący pozytywny związek ilości kontaktu z postrzeganym podobieństwem oraz lubieniem. Potwierdzono także mediacyjną rolę postrzeganego podobieństwa na związek między ilością kontaktu z lubieniem.

W świetle przedstawionych badań stosunek młodzieży polskiej w odniesieniu do osób pochodzenia żydowskiego kształtuje się na średnim poziomie w porównaniu z nastawieniem do przedstawicieli innych krajów europejskich. Obserwacje zachowań młodzieży z obu krajów w sposobie wypowiedzania się o sobie oraz niskiej deklarowanej chęci kontaktu pozwalają jednak wnioskować o potrzebie dalszych badań w tym zakresie.

Metoda

Grupa badawcza

Badanie przeprowadzono wśród uczniów liceów ogólnokształcących z Polski i Izraela. Po zebraniu materiału badawczego dokonano jego przeglądu, w wyniku którego zostały odrzucone kwestionariusze zawierające znaczącą liczbę braków danych lub wielokrotne korekty niepozwalające na jednoznaczne ustalenie ostatecznych odpowiedzi. Po dokonaniu weryfikacji do dalszej analizy zakwalifikowano 187 kwestionariuszy z grupy polskiej, w tym 111 dziewcząt i 76 chłopców oraz 192 kwestionariusze z grupy izraelskiej, w tym 86 dziewcząt i 106 chłopców. Wiek uczestników z Polski zawierał się w przedziale 16-19 lat, gdzie średnia dla dziewcząt wyniosła $M=17,58$ natomiast dla chłopców $M=17,54$. W grupie izraelskiej przedział wiekowy badanych wynosił również 16-19 lat, ze średnią dla dziewcząt równą $M=16,83$ i dla chłopców $M=16,90$.

Narzędzia

W badaniu do pomiaru uprzedzeń zostały wykorzystane trzy kwestionariusze, każdy z nich w wersji polskiej (wśród uczniów z Polski) oraz hebrajskiej (dla uczniów z Izraela):

- Skala Dystansu Społecznego Bogardusa (adaptacja polska: Frączek A., Rutkowska M., Markowska-Manista U., Instytut Psychologii Stosowanej APS; adaptacja na język hebrajski: Erez Y., Zakrzewska D.)

Skala Dystansu Społecznego Bogardusa (Babbie, 2013) stworzona i zweryfikowana przez Emory'ego Bogardusa pozwala ona na określenie, w jakim stopniu członkowie danej społeczności są skłonni wyrazić zgodę na

nawiązanie relacji i utrzymywanie kontaktów na różnym poziomie bliskości z członkami innej grupy społecznej (np. wyznaniowej, etnicznej, narodowościowej, rasowej). Zawiera pytania określające stopień prezentowanego przez jednostkę dystansu społecznego od jego najbliższej do najdalszej formy. W założeniu autora kolejne stopnie skali są kumulatywne. Rozumie się przez to, że zaaprobowanie konkretnego twierdzenia oznacza również akceptację wszystkich kolejnych (dalszych) form kontaktu.

- Skala Postrzeganego Podobieństwa Grupy Obcej do Ja (Indirect Bias Measure, wzorowana na *Indirect Bias Measure* Aberson, Howanski, adaptacja hebrajska: A. Bilewicz, D. Jaworska; adaptacja polska: Erez Y., Zakrzewska D.)

Skala ta obejmuje trzy stwierdzenia dotyczące postrzegania podobieństwa między swoimi doświadczeniami życiowymi, zainteresowaniami oraz podobieństwem własnej osoby do przedstawicieli innej grupy. Odpowiedzi udzielane są na siedmiostopniowej skali Likerta.

- Termometr Uczuć (aptacja hebrajska: A. Bilewicz, D. Jaworska; adaptacja polska: Erez Y., Zakrzewska D.)

Narzędzie składa się z wzoru termometru, na którym badani określają poziom swoich uczuć w stosunku do przedstawicieli innej grupy na skali od 1 do 100. Im wyższa zaznaczona cyfra, tym cieplejsze i bardziej pozytywne uczucia, im niższa tym bardziej negatywne.

Do placówek, w których miały zostać przeprowadzone badania zostały wysłane pisma z prośbą o zgodę dyrekcji. Zostały do nich także dołączone do wglądu wszystkie kwestionariusze w języku ojczystym badanych (polski, hebrajski). Po uzyskaniu zgody dyrektorów szkół i rodziców ustalono dogodny terminy zebrania danych. Procedura przeprowadzenia badania obejmowała przedstawienie się badacza, krótką charakterystykę przeprowadzanego badania wraz z zapewnieniem o dobrowolności udziału oraz anonimowości. Uczniowie mieli możliwość zrezygnować z udziału w badaniu w dowolnym momencie. Następnie uczniom przedstawiano instrukcję wypełniania poszczególnych narzędzi badawczych. Badani mieli nieograniczony czas na wypełnienie kwestionariuszy, jednak średnio potrzebowali na uzupełnienie wszystkich ankiet 25-35 minut. Wszelkie wątpliwości i pytania dotyczące badania były wyjaśniane na bieżąco.

Omówienie i analiza wyników

Pierwszy poziom analizy wyników dotyczył poszukiwania podobieństw i różnic w strukturze i natężeniu uprzedzeń ze względu na płęć wewnątrz grupy polskiej i izraelskiej.

LP	Wskaźnik uprzedzenia	Dziewczęta N=111		Chłopcy N=76		t	p=0,05
		M	SD	M	SD		
1.	Dystans społeczny wynik globalny	3,95	1,62	4,5	1,77	-2,156	p=0,032
2.	Dystans społeczny do Polaków	1,49	1,37	1,44	1,25	0,235	p=0,815
3.	Dystans społeczny do Żydów	4,84	2,54	4,90	2,62	-0,157	p=0,876
4.	Wzajemny dystans społeczny między Polakami a Żydami	4,84	2,54	4,90	2,62	-0,157	p=0,876
5.	Poziom negatywnych uczuć	40,80	25,93	53,72	29,80	-3,148	p=0,002
6.	Postrzegana odmienność	4,84	1,70	5,32	1,72	-1,921	p=0,056

Tabela 1. Zestawienie wskaźników uprzedzeń w grupie młodzieży polskiej

Nie pojawiły się istotne statystycznie różnice ze względu na płeć w poziomie postulowanego dystansu społecznego w stosunku do osób pochodzenia żydowskiego w grupie polskiej. Oznacza to, że zarówno chłopcy jak i dziewczęta w Polsce prezentują spójny wzorzec odczuwanych uprzedzeń wyrażanych potrzebą zachowania dystansu od osób z tej grupy. Wyniki pokazały jednak istotne statystycznie różnice w poziomie negatywnych emocji w stosunku do Żydów ($p < 0,05$), wyższych ze strony chłopców niż dziewcząt. Można również zauważyć tendencję do różnicy w postrzeganej odmienności osób pochodzenia żydowskiego również wyższe w przypadku chłopców. Oznacza to, że wśród polskiej młodzieży dziewczęta prezentują bardziej pozytywne uczucia w stosunku do osób pochodzenia żydowskiego oraz przewidują większe ich podobieństwo do osób pochodzenia polskiego niż chłopcy. Widać również znacząco wyższy ($p < 0,05$) u chłopców niż u dziewcząt wynik globalny postulowanego dystansu mierzony na podstawie prezentowanych postaw wobec przedstawicieli wybranych grup (Polaków, Niemców, Arabów, Żydów, Romów, Francuzów, Rosjan, Włochów).

Wzajemne uprzedzenia wśród uczniów szkół licealnych z Polski i Izraela

LP	Wskaźnik uprzedzenia	Dziewczęta N=86		Chłopcy N=106		t	p=0,05
		M	SD	M	SD		
1.	Dystans społeczny wynik globalny	4,78	1,28	4,56	1,49	-1,095	P=0,275
2.	Dystans społeczny do Polaków	4,95	2,32	4,53	2,22	1,268	P=0,206
3.	Dystans społeczny do Żydów	1,10	0,69	1,07	0,37	0,489	P=0,626
4.	Wzajemny dystans społeczny między Polakami a Żydami	4,95	2,32	4,53	2,22	1,268	P=0,206
5.	Poziom negatywnych uczuć	57,10	22,10	56,00	24	0,454	P=0,651
6.	Postrzegana odmienność	2,90	1,32	3,23	1,37	-1,673	P=0,096

Tabela 2. Zestawienie wskaźników uprzedzeń w grupie młodzieży izraelskiej

W próbie izraelskiej żadna z zastosowanych miar uprzedzeń nie osiągnęła poziomu różnicy istotnej statystycznie między płciami. Można z tego wnioskować, że zarówno chłopcy jak i dziewczęta z Izraela prezentują spójne postawy w stosunku do osób pochodzenia polskiego w aspekcie emocji, postrzeganej odmienności oraz potrzeby dystansu społecznego. Wyrażają też podobny poziom postulowanego generalnego dystansu społecznego wobec innych narodowości.

Drugi etap analiz wyników obejmował porównanie uzyskanych wskaźników uprzedzeń ze względu na kraj pochodzenia między uczniami tej samej płci.

LP	Wskaźnik uprzedzenia	Próba polska N=111		Próba izraelska N=86		t	p=0,05
		M	SD	M	SD		
1.	Dystans społeczny wynik globalny	3,95	1,62	4,78	1,28	-3,921	P=0,000
2.	Dystans społeczny do Polaków	1,49	1,37	4,95	2,32	-13,060	P=0,000
3.	Dystans społeczny do Żydów	4,84	2,54	1,10	0,69	13,255	P=0,000
4.	Wzajemny dystans społeczny między Polakami a Żydami	4,84	2,54	4,95	2,32	-0,303	P=0,762
5.	Poziom negatywnych uczuć	40,80	25,93	57,10	22,10	-4,661	P=0,000
6.	Postrzegana odmienność	4,84	1,70	2,90	1,32	8,726	P=0,000

Tabela 3. Zestawienie wskaźników uprzedzeń w grupie dziewcząt polskich i izraelskich

Różnica w poziomie deklarowanych uprzedzeń mierzonych w grupie dziewcząt z Polski i Izraela uzyskała poziom istotny statystycznie ($p < 0,05$) w przypadku zmiennych określających poziom wzajemnych negatywnych uczuć osiągając wyższy wynik w próbie izraelskiej oraz postrzeganej odmienności drugiej grupy z wyższym wynikiem w próbie polskiej. Pokazuje to, że uprzedzenia ze strony dziewcząt izraelskich w stosunku do Polaków wyrażają się negatywnymi odczuciami i są powiązane ze sferą emocjonalną, natomiast uprzedzenia ze strony dziewcząt polskich w stosunku do osób pochodzenia żydowskiego związane są ze sferą poznawczą i manifestują się poziomem wyobrażonej odmienności drugiej grupy. Zaobserwowano też znaczącą statystycznie różnicę ($p < 0,05$) w generalnej potrzebie dystansu społecznego obliczonej na podstawie stosunku do wybranych grup i okazała się ona wyższa wśród dziewcząt izraelskich. Zgodnie z przewidywaniami poziom istotności ($p < 0,05$) osiągnął również w tej skali aprobowany dystans w stosunku do Polaków (wyższy ze strony Żydów) i Żydów (wyższy ze strony Polaków). Nie pojawiły się natomiast znaczące statystycznie różnice w postulowanym poziomie wzajemnego dystansu społecznego między przedstawicielkami obu narodowości.

LP	Wskaźnik uprzedzenia	Próba polska N=76		Próba izraelska N=106		t	p=0,05
		M	SD	M	SD		
1.	Dystans społeczny wynik globalny	4,5	1,77	4,56	1,49	-0,293	P=0,770
2.	Dystans społeczny do Polaków	1,44	1,25	4,53	2,22	-10,951	P=0,000
3.	Dystans społeczny do Żydów	4,90	2,62	1,07	0,37	14,850	P=0,000
4.	Wzajemny dystans społeczny między Polakami a Żydami	4,90	2,62	4,53	2,22	1,028	P=0,305
5.	Poziom negatywnych uczuć	53,72	29,80	56	24	-0,466	P=0,642
6.	Postrzegana odmienność	5,32	1,72	3,23	1,37	9,153	P=0,000

Tabela 4. Zestawienie wskaźników uprzedzeń w grupie chłopców polskich i izraelskich

W grupie chłopców polskich i izraelskich istotnie statystycznie ($p < 0,05$) różnice ze względu na narodowość pojawiły się w skali Termometr Uczuć i osiągnęły wyższy wynik wśród Izraelczyków oraz na Skali Postrzeganego Podobieństwa Grupy Obcej do Jaz wyższą średnią w grupie polskiej. Wskazuje to na wyższy poziom uprzedzeń deklarowany ze strony chłopców polskich w zakresie postrzeganej odmienności osób pochodzenia żydowskiego, a więc w zakresie w dużej mierze związanym z procesami poznawczymi. Analogicznie jak w przypadku dziewcząt zaobserwowano też istotną różnicę ($p < 0,05$) w aprobowanym dystansie społecznym w stosunku do Polaków (wyższy ze strony Żydów) i Żydów (wyższy ze strony Polaków. Nie zanotowano natomiast istotnych różnic w pozostałych zmiennych pomiaru uprzedzeń zastosowanych w badaniu takich jak globalny postulowany dystans społeczny, wzajemny dystans oraz negatywne uczucia w stosunku do przeciwnej grupy. Oznacza to, że ich poziom dla chłopców obu narodowości jest porównywalny.

Podsumowanie

Jak zakładano pojawiły się różnice w sposobie prezentacji deklarowanych uprzedzeń w grupie polskiej i izraelskiej, a także między przedstawicielami obu płci narodowości polskiej. Wśród młodzieży z Polski zaobserwowano wyższe w przypadku chłopców niż dziewcząt negatywne nastawienie emocjonalne w stosunku do osób pochodzenia żydowskiego oraz wyższe na poziomie tendencji postrzeganie ich odmienności. Może

się to wiązać z wzorcami socjalizacyjnymi dla obu płci przypisującymi kobietom powinność opiekuńczości, wsparcia emocjonalnego, zrozumienia czy łagodzenia konfliktów. Mężczyznom natomiast obowiązek zachowania dystansu, kierowania się bardziej rozumem niż afektami czy też zapewnienia bezpieczeństwa rodzinie. W grupie izraelskiej natomiast nie pojawiły się istotne statystycznie różnice między płciami w poziomie żadnej z zastosowanych w badaniu miar uprzedzeń. Sugerować tu można ponownie wpływ socjalizacji do ról męskich i żeńskich która w Izraelu w rodzinach niereligijnych propaguje bardziej ujednolicony wzorec dla obu płci co umacniane jest także później przez służbę wojskową. Między dziewczętami polskimi a izraelskimi zaobserwowano istotne różnice w przypadku miary nastawienia emocjonalnego do drugiej grupy, które okazało się bardziej negatywne w przypadku badanych z Izraela oraz w postrzeganej odmienności, która była wyższa ze strony dziewcząt polskich. Natomiast wśród chłopców istotną różnicę stanowił wynik skali podobieństwa/odmienności, w której większą odmiennosc postrzegali Polacy. Pozwala to wnioskować o bardziej emocjonalnym podłożu uprzedzeń do Polaków ze strony Izraelczyków co z dużym prawdopodobieństwem wynika z kojarzenia przez nich Polski głównie z Zagładą oraz wspomnieniem szkolnych wizyt w obozach koncentracyjnych. Natomiast uprzedzeń Polaków do osób pochodzenia żydowskiego upatrywać w braku wiedzy i doświadczenia we wzajemnych kontaktach. Nie odnotowano jednak istotnych różnic między chłopcami a dziewczętami z obu krajów w postulowanym wzajemnym dystansie wobec przedstawicieli drugiej grupy co oznacza, że z obu stron pozostaje on na porównywalnym poziomie. Wyniki te mogą być cenną wskazówką i pomocą dla osób przygotowujących i przeprowadzających programy treningów oraz szkoleń międzynarodowych i międzykulturowe obejmujących uczestników z obu tych grup. Zarówno w zakresie głębszego zrozumienia genety potencjalnych się napięć i konfliktów, jak i bardziej adekwatnego doboru sposobu ich rozwiązania lub zapobiegania.

W celu potwierdzenia otrzymanych rezultatów należałoby wykonać replikację badania z uwzględnieniem zmian metodologicznych oraz sposobu doboru próby. Warto byłoby uwzględnić w badaniach młodzież nie tylko licealną ale też uczącą się w innych typach szkół takich jak technikum czy szkoła zawodowa oraz wprowadzić zróżnicowanie wielkości miejscowości pochodzenia badanych i wziąć pod uwagę nie tylko duże ale też małe miasta oraz tereny wiejskie. Skale użyte do badania okazały się dobrze dobrane, można byłoby jednak poszerzyć ich spektrum o dodatkowe narzędzia odnoszące się do uprzedzeń w sposób nie tylko słowny ale też obrazowy, np. przydzielanie

powierzchni na mapie różnym narodowościom lub też ocenę wytworów. Na rezultaty wpływ mogły mieć również nieznaczne różnice średniej wieku nieco wyższe dla badanych obu płci z Polski. Pojawiające się w wynikach związku na poziomie tendencji mogłyby także zostać zweryfikowane dzięki zwiększeniu liczebności próby oraz wyrównaniu procentowego udziału badanych obojga płci.

Literatura:

- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Uprzedzenie: Przyczyny i lekarstwa, w: Psychologia Społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Bilewicz M., *Polish-Jewish intergroup communications: the mediating role of personalized cognition*, w: "Psychology of Language and Communication" 1996 Vol. 10, Nr 1.
- Drwal R. L., Wilczyńska T. J., *Opracowanie Kwestionariusza Aprobata Społecznej*, w: „Przegląd Psychologiczny” 1980 nr 23.
- Łukaszewski W., *Religijność i stosunek do odmiennych* [w]: A. Biela, J. Brzeziński, T. Marek (red.) *Społeczne, eksperymentalne i metodologiczne konteksty procesów poznawczych człowieka*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1995.
- Maciątek J., Kurcz I., *Stereotypy etniczne różnych narodowości u dorosłych Polaków: raport z badań pilotażowych*, w: Z. Chlewiński, I. Kurcz, (red.) *Stereotypy i uprzedzenia*, Wydawnictwo Psychologii Instytutu PAN, Warszawa 1992.
- Melchior M., *Reakcje na stygmat (Impresje wokół badań nad polskimi Żydami)*, w: M. Kofta, Jasińska-Kania, A. *Stereotypy i uprzedzenia*, Wydawnictwo Scholar 2001.
- Nelson T. D., *Geneza i utrzymywanie się stereotypów i uprzedzeń. Geneza uprzedzeń w: Psychologia uprzedzeń*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2003.
- Nelson T. D., *Przeciwdziałanie uprzedzeniom*, w: *Psychologia uprzedzeń*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2003.
- Nelson T. D., *Wprowadzenie w tematykę stereotypizacji i uprzedzeń*, w: *Psychologia uprzedzeń*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2003.
- Sawyer J. P., Major B., Casad B. J., Townsend S. S. M., Mendes B. W., *Discrimination and the Stress Response, Psychological and Physiological*

Consequences of Anticipating Prejudice in Interethnic Interactions, w: "American Journal of Public Health" 2012 vol. 102, No 5.

Weigl B., *Podstawowe pojęcia, podstawowe problemy. Uprzedzenia w: Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN 1999.

Weigl B., *Stereotypy i uprzedzenia u dzieci i młodzieży. Badania własne. Uprzedzenia w: Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN 1999.

Mutual prejudice among high school students from Poland and Israel and its correlates.

Prejudice understood as presenting hostile or negative attitude towards members of other groups only because of being a part of them and not basing on the knowledge or experience are more and more often. It is highly influencing social relations, international contacts and inter-cultural dialog in a negative way. On the other hand Polish-Israeli contacts, however developing dynamically on the governmental level, are still a matter of challenge on the level of average citizens. What may cause such a situation and can we prevent or minimalise prejudice? This article is describing the structure and the level of mutual prejudice measured by accepted social distance, felt emotions and perceived similarity between high school students from Poland and Jewish high school students from Israel in the age 16-19. The research tools used in the research were: Bogardus Social Distance Scale, Scale of Perceived Similarity of the Other group to Myself and the Feelings Thermometer.

Stefan T. Kwiatkowski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Innowacje we współczesnym systemie kształcenia nauczycieli w kontekście kształtowania inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych

W prezentowanym tekście skoncentrowano się na analizie istotnych uwarunkowań skuteczności nauczyciela. W szczególności omówiono dwie charakterystyki wewnętrzne pożądane w rozpatrywanym zawodzie – inteligencję emocjonalną i kompetencje społeczne. Konstrukty te pełnią kluczową rolę w procesie wprowadzania innowacyjnych rozwiązań w szeroko rozumianej edukacji – zarówno w odniesieniu do kształcenia nauczycieli, jak i uczniów. W rozważaniach uwzględniono stosowane w skali światowej programy mające na celu rozwijanie wspomnianych charakterystyk.

Wprowadzenie

System edukacji, podobnie jak każdy inny działający w naszej przestrzeni społecznej i politycznej, wymaga co pewien czas, wprowadzenia pewnych zmian, udogodnień, ulepszeń i aktualizacji stosownych do zachodzących równoległe w otaczającej go rzeczywistości przemian – nie jest on przecież zawieszony w próżni, lecz stanowi jeden z elementów sieci naczyń połączonych, wywierających na siebie wzajemny wpływ. Niekiedy do implementacji nowych rozwiązań dochodzi w sposób naturalny i względnie bezproblemowy, w efekcie trwających niekiedy wiele lat dyskusji skutkujących stopniową zmianą świadomości zaangażowanych w system podmiotów, które mają w związku z tym wystarczająco wiele czasu, by do nowości się przygotować i przyjąć ją bez większych obaw jako kolejny, lepiej lub gorzej opracowany przez specjalistów element edukacyjnej kolei rzeczy. Zdarzają się również, na szczęście znacznie rzadziej, sytuacje kryzysowe, które wymagają podejmowania bardzo szybkich decyzji i równie szybkiego uzupełniania obowiązującego porządku rzeczy o nowe, niezbędne elementy – w tym przypadku o wiele trudniej jest uzyskać coś, co można by określić „efektem bezproblemowego wdrożenia”. Jednakże, bez względu na to, z którą z wyróżnionych sytuacji mamy do czynienia, nie ulega żadnej wątpliwości fakt,

że zmiany, niezależnie od ich rodzaju czy typu, są nieuniknione i stanowią nieodłączny a zarazem niezbędny element postępu w każdej ze znanych nam dziedzin nauki i życia społecznego.

Historia edukacji i wychowania obfituje w wiele przykładów przemian, do których dochodziło na przestrzeni ostatnich dekad, stuleci czy wreszcie – tysiącleci. Już na pierwszy rzut oka widać, że analizowany system przebył długą, niekiedy bardzo wyboistą i niełatwą drogę, do znanego nam obecnie kształtu i formy – z taką przemianą mieliśmy do czynienia między innymi w jednym z kluczowych obszarów zainteresowania pedeutologii – w sferze kryteriów doboru do zawodu nauczyciela. Wystarczy wspomnieć choćby o wymaganiach stawianych kandydatom do tej profesji w starożytnej Grecji i porównać je z czasami nieco nam bliższymi, czy wreszcie – współczesnymi. Otóż od nauczycieli praktykujących na Półwyspie Peloponeskim oczekiwano początkowo tylko jednego – szerokiej wiedzy rzeczowej, odnoszącej się do przedmiotu nauczania, natomiast umiejętności z zakresu dydaktyki ułatwiające i usprawniające przekaz wiedzy traktowane były na równi z talentem, *ergo* – przyjmowano, że nie da się ich tak po prostu wyuczyć. Nauczyciel albo tym darem dysponował albo nie, a co istotne – jego brak w żadnym stopniu nie stanowił przeszkody w dostępie do zawodu. Czasy znacznie nam bliższe charakteryzują się już zgoła odmiennym podejściem do funkcji i wymaganych kompetencji nauczyciela, by wspomnieć choćby o jednej z najważniejszych, zdaniem wielu, ideologii XIX-wiecznej pedagogiki – *herbartyzmie*. Johann Friedrich Herbart wniósł do edukacji nauczycielskiej nową jakość propagując oryginalny wówczas pogląd, jakoby do skutecznego nauczania nie wystarczył tylko szeroki zakres wiedzy z wykładanego przedmiotu – dla osiągnięcia optymalnego efektu musi on zostać uzupełniony o odpowiadające zidentyfikowanym wymaganiom przygotowanie psycho-pedagogiczne z jednej oraz opanowanie niezbędnych umiejętności wychowawczych i dydaktycznych z drugiej strony (wiedza sprawnościowa – optymalizująca transfer wiedzy) (za: Kwiatkowska, 2008, s. 25-26). Wspomnieć należy przy tym o charakterystycznej dla przełomu XIX i XX wieku, niemal całkowitej, przynajmniej z punktu widzenia teorii, rezygnacji ze stosowania kar cielesnych przez nauczyciela w stosunku do ucznia, tak przecież popularnych we wcześniejszych stuleciach.

W związku z powyższym krótkim wywodem łatwo dojść do oczywistej konkluzji, że dyskusja na temat wprowadzania zmian i generalnie pojmowanego ulepszania dotychczasowego systemu czy włączania do niego zupełnie nowych jakościowo rozwiązań, jest już od dawna obecna w debatach toczonych przez specjalistów z dziedziny edukacji. Nieodłącznym, wręcz

kluczowym elementem owego dyskursu są kwestie związane z przygotowaniem do wykonywania zawodu nauczyciela, które niezależnie od okoliczności zawsze pozostaje (a przynajmniej pozostawać powinno) w ścisłym związku z wszelkimi zmianami w sferze szeroko pojmowanej edukacji (w myśl założenia, że każda zmiana w tym systemie pośrednio lub bezpośrednio dotyczy/wpływa na samego nauczyciela). Zanim jednak przejdziemy do dalszych analiz, wprowadzenia wymaga termin kluczowy z punktu widzenia osi tematycznej niniejszego tekstu – *innowacja*. Zgodnie z definicją zawartą w internetowym „Słowniku wyrazów obcych i obcojęzycznych” (Kopaliński, 2015) innowacja to „wprowadzenie czegoś nowego, reforma czy rzecz nowo wprowadzona”. W ostatnich latach kwestia innowacyjności w edukacji stanowi przedmiot coraz bardziej ożywionych dyskusji, z których wypływa zazwyczaj następujący wniosek – innowacyjne nauczanie jest niezbędne dla obecnego i przyszłego systemu edukacji jako czynnik kluczowy w umożliwieniu uczniom pełnej realizacji drzemiącego w nich potencjału. By sprostać potrzebom nowych pokoleń, tak mocno osadzonych przecież w XXI wieku i charakterystycznych dla niego zdobycach technologii, nauczyciele muszą przestawić się z tradycyjnego przekazu, na transfer wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych oparty o zasady innowacyjności (Zhu, Wang, Cai i Engels, 2013, s. 9). A zatem innowacyjność nie może być traktowana jedynie w kategoriach możliwości, z których nauczyciele mogą skorzystać bądź nie – jest ona koniecznością (Ferrari, Cachia i Puni, 2009, s. 15) i bez jej włączenia w proces edukacyjny, współcześni pedagodzy nie sprostają stawianym przed nimi, zarówno przez sam system, jak i przez samych uczniów, wymaganiom.

Kluczowa w omawianym kontekście wydaje się w związku z powyższym relacja między teorią a praktyką. Ta pierwsza, na drodze złożonych i niejednokrotnie bardzo intensywnych debat i dociekań bazujących na dotychczas zgromadzonej wiedzy, tworzy zestaw wskazówek, reguł i wytycznych odnoszących się do rzeczonyj kwestii, a w analizowanym przypadku – do wdrożenia odpowiednich metod/procedur kształcenia nauczycieli w duchu pożądanej innowacyjności. W idealnej, podręcznikowej sytuacji, w momencie, w którym cały teoretyczny fundament jest już położony, swoją partię działań powinna zainicjować gałąź praktyczna, której głównym celem winno być wprowadzenie nowych rozwiązań w życie. I zazwyczaj właśnie tutaj, na newralgicznym styku teorii z praktyką, pojawia się problem – w wielu sytuacjach, pomimo wyraźnych wskazań i rozbudowanych wyników analiz świadczących o konieczności urzeczywistnienia pewnych strategii, cały proces kończy się na etapie planowania. Z jednej strony liczne są bez wątpienia te przypadki, w których efekty pracy teoretyków i badaczy wprowadzone

zostają z pozytywnym efektem do systemu, ale z drugiej strony wydaje się niestety, że tego typu wdrożenia omijają zazwyczaj niezwykle istotny obszar kształcenia nauczycieli – rozwijanie kluczowych dla wysokiej efektywności i osiągnięcia sukcesu zawodowego charakterystyk wewnętrznych.

Dobrym przykładem sytuacji, w której rzetelne wyniki badań świadczące o konieczności wdrożenia nowych, innowacyjnych rozwiązań w zakresie kształcenia nauczycieli nie są niestety włączane do edukacyjnej codzienności (lub są co najwyżej gdzieś wprowadzane, ale wciąż w zbyt wąskim i ograniczonym zakresie), jest trwające już od wielu lat pomijanie implementacji do programu szkolenia przyszłych nauczycieli elementów edukacji z zakresu istotnych charakterystyk wewnętrznych, a wśród nich – *inteligencji emocjonalnej* i ściśle z nią związanych *kompetencji społecznych* (inteligencja emocjonalna stanowi jedną z dwóch kluczowych determinant tego nie dającego się przecenić typu kompetencji – patrz: Matczak, 2011, s. 7-8). Co w pewien sposób podnoszące na duchu, choć dość przewrotnie, dużym uproszczeniem byłoby stwierdzenie, że rzeczony problem jest bólem wyłącznie polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Podobnie rzecz przedstawia się choćby w Stanach Zjednoczonych czy w wielu krajach Europy Zachodniej, gdzie przeprowadzono dotychczas rozmaite badania w omawianym zakresie. Płyną z nich klarowne wnioski kładące bardzo wyraźny nacisk na konieczność zmian instytucjonalnych i edukacyjnych we wspomnianym obszarze (zmian inicjowanych przez organy ustawodawcze i wykonawcze poszczególnych uczelni wyższych kształcących przyszłych nauczycieli). Warto w tym kontekście wspomnieć choćby o konstatacji zespołu badaczy amerykańskich (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson i Salovey, 2011, s. 34), którzy wyraźnie podkreślili, że pomimo solidnych podstaw empirycznych, system szkolny wciąż nie jest w stanie (poprzez właściwe decyzje) wprowadzić postulowanych przez tych naukowców we wspomnianej sferze innowacji – ani w sferze ogólnych rozporządzeń (choć tu akurat mamy do czynienia z bardzo dużą autonomią uczelni wyższych) ani w obszarze formalnych decyzji uchwalanych przez dysponujące odpowiednimi kompetencjami ciała kolegialne (np. senat) konkretnych jednostek akademickich.

To właśnie wspomnianym powyżej charakterystykom oraz ich roli w wykonywaniu zawodu nauczyciela poświęcona została zasadnicza część tego tekstu. Jest to kwestia o pierwszorzędym znaczeniu nie tylko z punktu widzenia rozwijania wewnętrznego potencjału pracowników dydaktycznych szkół, ale także z perspektywy samych uczniów i odpowiedniego wyposażenia ich w wymagany współcześnie zestaw umiejętności/kompetencji pozamerytorycznych – co będzie jeszcze w toku niniejszych rozważań podkreślane

– wyposażenie drugiej osoby w jakąkolwiek wiedzę czy zestaw umiejętności, wymaga uprzedniego samodzielnego opanowania ich w stopniu umożliwiającym dalszy, efektywny transfer. A zatem – innowacyjne podejście do kształcenia uczniów należy poprzedzić innowacjami w planowaniu ścieżki edukacyjno-szkoleniowej przyszłych nauczycieli.

Inteligencja emocjonalna

Według definicji pionierów badań w tym istotnym obszarze ludzkich umiejętności (Mayer, Salovey i Caruso, 2004, s. 197), inteligencja emocjonalna to zdolność wspomagania myślenia za pomocą głębokiego namysłu nad własnymi emocjami i optymalnego ich zrozumienia, obejmująca takie zdolności specyficzne, jak:

- trafne spostrzeżenie emocji (zarówno własnych, jak i cudzych – zdolności empatyczne),
- dostęp do emocji i wzbudzenie tych spośród nich, które w danym momencie mogą najlepiej wesprzeć działanie jednostki,
- zrozumienie emocji (własnych oraz cudzych) i wiedza emocjonalna,
- regulacja emocji mająca na celu promowanie rozwoju/wzrostu emocjonalnego i intelektualnego.

Nawiązując do konkluzji, którą zakończone zostało *Wprowadzenie*, rola emocjonalnie inteligentnego nauczyciela jest w procesie kształcenia pierwszoplanowa. Interesującym dowodem na poparcie tej tezy są analizy, których przedmiotem jest program zapewnienia właściwego *emocjonalnego klimatu w sali lekcyjnej (classroom emotional climate – CEC)* (Brackett i inni, 2011, s. 27), definiowanego jako stopień, w jakim nauczyciele potrafią sprzyjać tworzeniu w klasie atmosfery charakteryzującej się dominacją pozytywnych emocji i poczuciem komfortu uczniów – dość powiedzieć, że zapewnienie im takich warunków traktowane jest jako niezbędny w procesie realizacji zasadniczych zadań szkoły element, mający niebagatelny wpływ między innymi na podwyższanie motywacji, wzrost zaangażowania, rozbudzanie zainteresowań, czerpanie przyjemności z nauki, lepsze radzenie sobie z problemami, ograniczenie zachowań agresywnych, czy wreszcie lepsze przystosowanie do warunków panujących w szkole i ogólnie wyższe osiągnięcia w nauce. Co równie ważne, wśród charakterystyk przyjaznej emocjonalnie klasy uwzględniono te, które odnoszą się do najważniejszego w jej kreowaniu podmiotu, czyli nauczyciela (Hamre i Pianta, 2007, s. 59-60) – są one następujące:

- wrażliwość nauczyciela na potrzeby uczniów,
- ciepłe, przyjazne i pełne zrozumienia relacje nauczyciel-uczeń,

- szacunek dla uczniów i odnoszenie się do ich punktu widzenia oraz zachęcanie ich do aktywnego uczestnictwa w zajęciach,
- brak nieprzyjemnych praktyk dyscyplinujących i cynizmu.

Dla kontrastu, sale lekcyjne oceniane przez specjalistów jako nie mające odpowiedniego klimatu emocjonalnego zazwyczaj zajmowane są przez nauczycieli, którzy nie chcą/nie potrafią dostrzegać/zaspokajać potrzeb swoich podopiecznych, a w klasach tych trudno dopatrywać się emocjonalnej więzi pomiędzy wymienionymi podmiotami – panuje w nich natomiast atmosfera braku zaufania i wzajemnego szacunku.

Wymienione powyżej właściwości nauczyciela niezbędne w procesie tworzenia przez niego właściwego klimatu emocjonalnego dowodzą zasadności postawionej we *Wprowadzeniu* tezy odnoszącej się do konieczności poprzedzania innowacji w kształceniu uczniów innowacjami w systemie kształcenia nauczycieli. Jak konkludują badacze zajmujący się tą tematyką (Brackett i inni, 2011, s. 28), nauczyciele, którzy są jednocześnie wrażliwi na potrzeby uczniów i potrafią właściwie na nie zareagować, a także powstrzymać się w swoich działaniach od nieprzyjemnych praktyk dyscyplinujących, z bardzo dużą dozą prawdopodobieństwa wykorzystują w tych działaniach (czy w powstrzymaniu się od niektórych z nich) właśnie swą inteligencję emocjonalną. Ta konstatacja wynika między innymi z przekonania, że wrażliwość na potrzeby uczniów, nie zawsze przecież wyartykułowane przez nich bezpośrednio, wymaga zdolności do trafnego spostrzegania ich stanów emocjonalnych, stanowiącej jedną z najistotniejszych, wymienionych już powyżej, składowych wysokiego poziomu inteligencji emocjonalnej.

Kolejnym programem będącym istotnym krokiem do przodu w analizowanej tematyce, o którym warto wspomnieć w kontekście znaczenia inteligencji emocjonalnej nauczyciela jako efektu zastosowania innowacyjnych metod/technik kształcenia na studiach pedagogicznych i nauczycielskich, jest tzw. SEL, czyli *social and emotional learning* (Tom, 2012, s. 2). SEL to innowacja stworzona, by wypełnić systemową lukę wynikającą z braku odpowiednich w analizowanym zakresie oddziaływań, definiowana jako proces pozyskiwania i efektywnego zastosowania przez uczniów wiedzy, postaw i umiejętności niezbędnych do:

- rozpoznawania emocji i zarządzania nimi,
- rozwijania troskliwego i wyrozumiałego podejścia do innych (koleżanek/kolegów z klasy i ludzi w ogóle),
- podejmowania odpowiedzialnych i rozsądnych decyzji,
- nawiązywania pozytywnych relacji międzyludzkich,
- wyznaczania realistycznych celów,

- właściwego radzenia sobie w obliczu wyzwań i sytuacji problemowych.

W szkołach, w których wprowadzono próbnie metodę SEL odnotowano wiele pozytywnych efektów, a wśród nich między innymi: wzrost motywacji i zaangażowania w sprawy szkolne, silniejsze poczucie bezpieczeństwa i przynależności do społeczności szkolnej, spadek poziomu lęku i depresyjności, zmniejszenie częstotliwości zachowań agresywnych, wzrost kompetencji komunikacyjnych, wyższe oceny i ogólne postępy w szkolnej edukacji (co może być efektem wspomnianego wcześniej treningu rozwiązywania problemów i racjonalnego wyznaczania celów w procesie realizowania rozmaitych szkolnych przedsięwzięć). Warto również nadmienić, że zwolennicy SEL popularyzujący skuteczność tej nowatorskiej metody szkolenia uczniów, prowadzą od pewnego czasu działania na szczeblu ogólnopństwowym (w Stanach Zjednoczonych), mające na celu jej implementację do szkół jako stałego elementu rozwijającego zaniedbane wcześniej kompetencje uczniów (Tom, 2012, s. 3-4). Podobnie jak w przypadku opisanej wcześniej metody rozwijania potencjału uczniów bazującej na tworzeniu odpowiedniego klimatu emocjonalnego w klasie szkolnej, tak i tutaj, trudno spodziewać się aż tak pozytywnych (jak zaprezentowane powyżej) rezultatów, jeśli we wdrażanie zaproponowanych w programie SEL rozwiązań zaangażuje się nauczyciel kompletnie do tego nieprzygotowany zarówno z punktu widzenia inteligencji emocjonalnej, jak i właściwie rozwiniętych kompetencji społecznych. Roli tej drugiej grupy umiejętności poświęcony został kolejny podrozdział, ale już teraz należy wyraźnie podkreślić, że dokładna analiza korzyści płynących z programu SEL, jak sama jego nazwa sugeruje, wskazuje również na społeczną sferę funkcjonowania uczniów. Zatem, nawiązując do tezy przewodniej tekstu, przed wprowadzeniem tej innowacji do szkół, należałoby zadbać o właściwe przygotowanie nauczycieli również w tym, jakże istotnym obszarze.

O odpowiednie, skrupulatnie opisane i zaplanowane kształcenie nauczycieli zadbali z kolei twórcy programu *Foundations of Learning Model (FOL)*, będącego programem interwencyjnym do zastosowania na szczeblu edukacji przedszkolnej, a mającym za zadanie wyposażenie pedagogów w szczegółowe strategie postępowania umożliwiające lepsze radzenie sobie z codziennymi wyzwaniami klasy szkolnej, w celu wzmocnienia emocjonalnych i społecznych kompetencji dzieci poprzez wzrost jakości interakcji nauczyciel-uczeń (Morris, Lloyd, Millenky, Leacock, Raver i Bangser, 2013, s. 4). Pierwszym z czterech wyróżniony w FOL komponentów jest trening nauczycieli (*teacher training*), który w pierwotnej (próbnej) wersji objął pięć

sobotnich, całodniowych sesji treningowych. Podczas warsztatów przekazano uczestnikom instrukcje zawierające wskazówki ułatwiające stworzenie i podtrzymywanie pozytywnych relacji z dziećmi oraz, między innymi, zaprezentowano im techniki służące rozwojowi kompetencji społecznych uczniów, ich zdolności radzenia sobie w sytuacjach problemowych i kontrolowania gniewu (czy mówiąc szerzej – emocji). Kolejnym istotnym etapem szkolenia była superwizja, podczas której wykwalifikowany specjalista (*Clinical Classroom Consultant*) obserwował nauczyciela, który wcześniej odbył szkolenie, i w razie potrzeby służył mu pomocą (jeden dzień w tygodniu przez cały rok szkolny) (Morris i inni, 2013, s. 5).

Co prawda wyniki pierwszych, próbnych interwencji FOL nie doprowadziły do uzyskania wszystkich pożądanych efektów w zakresie rozwijania inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych (Morris i inni, 2013, s. 57-58), ale nie zmienia to faktu, że sama idea odpowiada współczesnym potrzebom nowoczesnych systemów edukacyjnych. Możliwe, że dalsze prace mające na celu usprawnienie założeń teoretycznych oraz praktycznych aspektów tego programu, przyniosą pożądany efekt. Jednakże, niezależnie od uzyskanych w tym konkretnym przypadku wyników końcowych, nie ulega żadnej wątpliwości kluczowa rola nauczyciela – właściwie przygotowanego z emocjonalnego i społecznego punktu widzenia do realizacji zadań z omawianego zakresu.

Kompetencje społeczne

Do grupy czynników odgrywających niebagatelną rolę w kształtowaniu podstaw profesjonalnej efektywności, zarówno w sferze zawodowej, jak i osobistej, z pewnością zaliczyć trzeba wspomniane już wcześniej kompetencje społeczne. W literaturze fachowej znaleźć można wiele mniej lub bardziej trafnych ich definicji, ale na potrzeby niniejszego tekstu przyjęto tę, która stanowi, że są to „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” (Matczak, 2011, s. 7). Inna z propozycji zakłada np., że na kompetencje społeczne składa się sześć kategorii kompetencji specyficznych, wśród których wyróżnić można: przejmowanie wartości społecznych, rozwijanie poczucia własnej tożsamości, nabycie umiejętności interpersonalnych, umiejętność regulacji własnego zachowania zgodnie z oczekiwaniami społecznymi, planowanie i podejmowanie decyzji oraz rozwijanie kompetencji kulturowych (Han i Kemple, 2006, s. 241).

O kluczowej roli kompetencji społecznych niech świadczy fakt, że konieczność ich kształtowania od najmłodszych lat znalazła swoje

odzwierciedlenie w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół – jako jeden z celów wychowania przedszkolnego wymienione jest w nim rozwijanie umiejętności społecznych dzieci. W dalszej części rozporządzenia znajduje się informacja, zgodnie z którą osiągnięcie tego celu ma być realizowane poprzez wspomaganie rozwoju, wychowywanie i kształcenie dzieci w obszarze kształtowania umiejętności społecznych (podpunkty 1-5 punktu 1. *Rozporządzenia...* zawierają wykaz konkretnych umiejętności, które dziecko powinno w okresie przedszkolnym opanować).

Wyniki wielu z przeprowadzonych dotychczas badań dowodzą, że uwzględnienie konieczności rozwijania kompetencji społecznych na tak wczesnym etapie edukacji jak przedszkole czy szkoła podstawowa nie jest, jak mogłoby się w pierwszej chwili wydawać, wynikającym z nadgorliwości i nie do końca przemyślanym krokiem. Wręcz przeciwnie – jedna z analiz (badanie podłużne) wykazała na przykład, że kompetencje społeczne – należące do grupy tzw. *umiejętności niepoznawczych (noncognitive skills)* i stanowiące centralny ich element – wchodząc w interakcję z *umiejętnościami poznawczymi (cognitive skills)*, odgrywają istotną, nie dającą się przecenić rolę w osiągnięciu sukcesu w trakcie nauki szkolnej oraz, już po jej zakończeniu, w dorosłym życiu zawodowym (Jones, Greenberg i Crowley, 2015, s. 1-2). Ponadto, co również należy mocno zaakcentować, umiejętności niepoznawcze są bardziej „plastyczne” niż umiejętności poznawcze, co w praktyce sprowadza się przede wszystkim do tego, że poprzez odpowiednio dobrane oddziaływania można wpływać na ich kształt – w tym oczywiście na natężenie poszczególnych zdolności specyficznych składających się na kompetencje społeczne (wspomniane kształtowanie dotyczy nie tylko dzieci, ale również młodzieży i osób dorosłych). Co więcej, tego typu akcje prewencyjne (np. zapobiegające wykształceniu nieprawidłowego społecznie funkcjonowania) czy interwencyjne (np. mające na celu wzmocnienie pożądaných zdolności) są wręcz zalecane i, co wydaje się mieć kluczowe znaczenie z perspektywy niniejszego tekstu, osobą współodpowiedzialną za ich podejmowanie jest właśnie nauczyciel wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego (czyli m.in. absolwent pedagogicznej specjalności określanej w wielu uczelniach wyższych jako „wczesna edukacja” lub „pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna”). To właśnie nauczyciele, spędzając ze swoimi podopiecznymi dużo czasu i mając możliwość obserwowania ich w rozmaitych sytuacjach (Jones i inni, 2015, s. 2) uzyskują najwięcej, obok rodziców, informacji na temat funkcjonowania dziecka i ewentualnych deficytów w zakresie jego

poszczególnych umiejętności czy kompetencji (choć oczywiście interwencję można podjąć zawsze – także wtedy, gdy kompetencje społeczne dziecka nie są niższe od przeciętnych dla jego grupy rówieśniczej). Dobrym przykładem długoterminowego treningu społecznego prowadzącego do rozwoju kompetencji społecznych jest program PATHS (*Promoting Alternative Thinking Strategies* – Promowanie Alternatywnych Strategii Myślenia) (Domitrovich, Cortes i Greenberg, 2007, s. 83-84), czy chociażby wspomniane wcześniej: skierowany do uczniów program emocjonalnego i społecznego uczenia się (SEL) oraz obejmujący interwencje skierowane zarówno do uczniów, jak i do nauczycieli Foundations of Learning Model (FOL).

Powyższe informacje prowadzą do dość oczywistego, a zarazem podstawowego dla analizowanej tematyki wniosku – obok rodziców, których rola w analizowanym procesie jest bezdyskusyjna (to natomiast, czy właściwie się z niej wywiązują stanowią już powinno przedmiot analiz odmiennych niż te, które prezentowane są w niniejszym tekście), to właśnie nauczyciel-wychowawca powinien odgrywać kluczową rolę w obliczonym na wiele lat, kumulatywnym procesie kształtowania kompetencji społecznych dzieci i młodzieży (podobnie jak powinno mieć to miejsce w przypadku rozwijania ich inteligencji emocjonalnej). Warto w tym miejscu nawiązać do jakże trafnej konkluzji Henryki Kwiatkowskiej, która stwierdziła, że od współczesnego „nauczyciela wymaga się wielu rodzajów biegłości” (Kwiatkowska, 2008, s. 24). Okazuje się tym samym, że obok takich obszarów jak świat mediów, rynek pracy i jego przemiany, oczekiwania edukacyjne młodzieży czy kwestie egzystencjalne związane m.in. z poszukiwaniem sensu życia, pedagog winien orientować się również w świecie szeroko pojmowanych umiejętności społecznych i zagadnień z nimi ściśle powiązanych. Kwestia roli, jaką w osiągnięciu sukcesu w zawodzie nauczyciela odgrywają charakteryzujące się wysoką jakością kompetencje społeczne jest zatem bezdyskusyjna – ten specyficzny typ kompetencji wchodzi bowiem w skład rdzeniowych (najważniejszych) właściwości pedagoga-profesjonalisty – tego typu spojrzenie na omawianą kwestię obecne jest w pedeutologii już od samych jej zinstytucjonalizowanych początków. Wspomnieć można choćby o poglądach Mieczysława Kreutza, który za jedną z niezbędnych nauczycielowi cech osobowości uznawał *skłonność do społecznego oddziaływania* (za: Kwiatkowska, 2008, s. 32). Niezwykle istotne w kontekście tezy rozwijanej w dalszej części tekstu jest wyraźne podkreślenie, że o ile w literaturze pedeutologicznej i psychologicznej najczęściej wspomina się o roli kompetencji społecznych (właściwie rozwiniętych) z perspektywy charakterystyki wewnętrznej, której odpowiedni poziom zapewnić może optymalny kontakt nauczyciel-uczeń,

o tyle wciąż nie dość często zetknąć można się z analizami podchodzącymi do tej tematyki od drugiej, nie mniej istotnej strony. Chodzi mianowicie o pedagoga kompetentnego społecznie, który także w zakresie tej specyficznej grupy kompetencji staje się wzorem dla swoich uczniów.

Jeżeli przyjmujemy, że od każdego nauczyciela należy wymagać szerokiej wiedzy rzeczowej, czyli wiedzy z zakresu przedmiotu (przedmiotów), którego w ramach wykonywanej pracy zawodowej naucza, podkreślając tym samym, że nauczyciel, aby przekazać jakiegokolwiek informacje musi, zgodnie z tezą postawioną we *Wprowadzeniu*, najpierw sam nimi dysponować, to analogiczny punkt widzenia należy w związku z tym przyjąć w przypadku analizowania nauczycielskich kompetencji społecznych. Podobnie musi być w związku z tym w przypadku nauczycielskich kompetencji społecznych, które dopiero wtedy, gdy będą wysoce rozwinięte i wykorzystywane na co dzień, co jest z analizowanej perspektywy warunkiem koniecznym, będą nie tylko ułatwiały sprawne wykonywanie zadań ustawowo przypisanych zawodowi nauczyciela (*Ustawa Karta Nauczyciela; Rozporządzenie [...] w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego*), ale także, co kluczowe, na zasadzie modelowania będą mogły być kształtowane u obserwujących nauczyciela na co dzień uczniów. Zimbardo, Johnson i McCann (2013, s. 161) zdefiniowali ten typ uczenia się jako sytuację, „w której nowe reakcje są nabywane po zaobserwowaniu zachowania innych osobników i konsekwencji ich zachowania”. Warto ponadto podkreślić, że kompetencje społeczne, na podstawie analizy dostępnej literatury i dotychczas przeprowadzonych badań, zaliczane są przez niektórych badaczy do grupy czterech kompetencji rdzeniowych, leżących u podstaw innowacyjnego nauczania (Zhu i inni, 2013, s. 10 i 14) (pozostałe trzy to: kompetencje związane z uczeniem się, kompetencje edukacyjne i kompetencje technologiczne).

A zatem, czyniąc ze wspomnianej koncepcji punkt wyjścia do przyszłych rozważań i badań, można dojść do wniosku, że nauczyciel powinien być modelem nie tylko w zakresie moralności czy etyki (Lickona, 1997, s. 66-67), ale także w sferze zachowań społecznych. Trudno bowiem się spodziewać, że nauczyciel wykazujący się dość niskim poziomem analizowanej grupy kompetencji będzie w stanie we właściwy, odpowiadający przytoczonym wcześniej efektom kształcenia sposób, rozwinać je u swoich podopiecznych – uczniowie obserwujący nauczyciela, który sam ma problemy np. z asertywnością czy sytuacjami związanymi z ekspozycją społeczną, z pewnością na drodze obserwacji wiele się od niego w sferze omawianych kompetencji nie nauczą, co może uniemożliwić realizację postulatów zawartych w podstawie programowej.

Podsumowanie

Przytoczone w powyższych podrozdziałach argumenty, przemawiające za koniecznością i nieuchronnością wprowadzenia do pedagogiki myślenia innowacyjnego i będących jego rezultatem rozwiązań, wydają się nie pozostawiać żadnych wątpliwości co do zasadności działań, jakie należy podejmować w celu kształcenia nauczycieli możliwie jak najbardziej inteligentnych emocjonalnie i kompetentnych społecznie. Postulowane działania wiążące się z wprowadzeniem zmian na szczeblu edukacji akademickiej dotyczyć powinny między innymi:

- innowacji programowych – odnoszących się do stworzenia nowych, napisanych na podstawie najnowszych teorii i wyników badań, programów kształcenia nauczycieli, uwzględniających efekty uczenia się z zakresu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych,
- innowacji dydaktycznych w zakresie:
 - ▶ metod kształcenia – rozwijanie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych studentów pedagogiki i specjalności nauczycielskich powinno być ściśle powiązane z takimi metodami szkoleniowymi/treningowymi jak np. praca w grupach (prowadzona w odpowiedni sposób powinna sprzyjać kształtowaniu postawy szacunku dla drugiego człowieka, jego opinii, dążeń itp. – swoisty trening empatii), konstruktywne i uwzględniające opinie wszystkich członków grupy rozwiązywanie problemów, a ponadto położenie nacisku na aktywności prowadzące do wzrostu samoświadomości i samowiedzy,
 - ▶ stworzenia nowego podręcznika/podręczników dla nauczycieli obejmującego między innymi nowe, wynikające z innowacji programowych i służące ich realizacji środki dydaktyczne,
 - ▶ metod kontroli i oceny – opracowanie procedur i narzędzi, za pomocą których możliwe byłoby badanie postępów studentów w zakresie przedmiotu treningów (kontrola wspomnianych wyżej efektów kształcenia).

Na późniejszym etapie (już po zakończeniu podstawowego kształcenia w ramach uczelni wyższej) powinien być ponadto uruchamiany proces doksztalcenia i doskonalenia zawodowego w tym zakresie, choć akurat w tym drugim przypadku więcej będzie zależało od inicjatywy i dążenia do rozwoju samych nauczycieli, a mniej od poszczególnych instytucji edukacyjnych – choć z pewnością mogą one, poprzez stworzenie

odpowiedniej oferty studiów podyplomowych, zawniasz przygotować się na ewentualność zgłoszenia się pedagogów pragnących poszerzyć zakres swojej wiedzy, umiejętności i kompetencji. Potrzeba wsłuchiwania się w głos zwolenników przemian jest całkowicie zrozumiała, między innymi w kontekście nowych wyzwań stojących przed szkołą i nauczycielami – coraz częściej można się obecnie spotkać z niezwykle istotnym postulatem zakładającym, że rolą szkoły, poza tradycyjnie pojmowanym nauczaniem, jest także kształtowanie „dobrego charakteru” uczniów (uwzględniającego m.in. wysoki poziom inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych). Co więcej, niektórzy badacze wysuwają pogląd, że owo kształtowanie charakteru podopiecznych szkoła powinna uczynić wręcz swoim najwyższym edukacyjnym priorytetem (Lickona, 1997, s. 64). Warto także nadmienić, że w literaturze pedagogicznej (i dającej się odnieść bezpośrednio do kwestii szkolnych literaturze psychologicznej) żywy jest pogląd stanowiący, że studenci pedagogiki i specjalności nauczycielskich (na studiach niepedagogicznych), którzy z dużą dozą prawdopodobieństwa w przyszłości zostaną nauczycielami na szczeblu podstawowym, gimnazjalnym czy ponadgimnazjalnym, mogą mieć decydujący wpływ na przyszłych obywateli i pracowników – swoich dawnych uczniów. Dlatego tak ważne jest, by programy kształcenia przygotowujące ich do tej społecznie odpowiedzialnej roli uwzględniały, wspierały i rozwijały innowacyjne praktyki pedagogiczne (Traver, Moliner, Llopis i Candela, 2012, s. 18). Można zakładać, że nauczyciele, i tak przecież w wielu przypadkach nadmiernie obciążeni rosnącym z roku na rok zakresem obowiązków, będą opierali się tego typu narracji jako wiążącej się z kolejnym wysiłkiem. Tym, co będzie można im w tej trudnej, potencjalnie konfliktowej sytuacji zaoferować, będzie właśnie zapewnienie optymalnego kształcenia w zakresie niezbędnych do realizacji tych celów właściwości wewnętrznych. Warto odwołać się w tym kontekście do trzeciego punktu wprowadzenia do *Komunikatu z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe* (tzw. *Deklaracja z Leuven*) (2009), w którym podkreślono kluczową rolę szkolnictwa wyższego w stawieniu czoła wyzwaniom XXI wieku oraz w promowaniu rozwoju kulturalnego i społecznego europejskich społeczeństw – właściwe, uzupełnione o proponowane elementy przygotowanie nauczycieli należy uznać za jeden z aspektów procesu spełniania tego postulatu.

Z pełną odpowiedzialnością można zatem postawić tezę, że analizowane w niniejszym tekście konstrukty, podobnie jak wiele innych warunkujących efektywność nauczycielską właściwości wewnętrznych (jak np. osobowość), powinny podlegać nieustannemu treningowi, między

innymi w ramach procesów dokształcania i doskonalenia zawodowego. Kluczowa jest w tym kontekście pełna świadomość faktu, że procesy te nie mają końca (a przynajmniej nigdy nie powinny go mieć), ponieważ zawód nauczyciela wymaga w dzisiejszych czasach, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, uczenia się całościowego (*life-long learning*). Pojęcie to odnosi się nie tylko do ustawicznego poszerzania posiadanej wiedzy rzeczowej (z zakresu nauczanego przedmiotu), ale również do nieustannego rozwijania wszelkiej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które mogą okazać się przydatne w toku pracy zawodowej w szkole. W opublikowanym niedawno Raporcie Komisji Europejskiej (2013, s. 9) wyraźnie podkreślono, że istnieje pełna zgoda specjalistów co do tego, że uczelniana edukacja nauczycieli, niezależnie od tego jak jest dobra, nigdy nie będzie w stanie wyposażyć ich we wszelkie kompetencje, których będą potrzebowali w trakcie całej swojej kariery – w związku z tym konieczność ustawicznego profesjonalnego rozwoju nauczycieli jest kwestią niepodlegającą dyskusji. Jak słusznie zauważył Robert Kwaśnica „w przypadku zawodu nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej” (Kwaśnica, 2010, s. 294). Opinia ta zgodna jest z sądem sformułowanym już w roku 1925 przez Zygmunta Freuda, który we wstępie do książki swego przyjaciela Augusta Aichhorna zatytułowanej „Młodzież zaniehdana”, przyporządkował zawód nauczyciela do kategorii tzw. „zawodów niemożliwych”, czy mówiąc inaczej – „zawodów paradoksalnych”, bowiem stawiane pedagogom „wymagania i przypisywane im powinności są konieczne i jednocześnie niemożliwe do ostatecznego spełnienia” (za: Chmielewska-Długosz, 2007, s. 7-8). Z zawodem nauczyciela wiąże się zatem przymus nieustannego rozwoju i dążenia do ideału, przy jednoczesnej świadomości, że jego osiągnięcie nigdy nie będzie możliwe. Celem rozwoju i doskonalenia jest zatem nie ideał sam w sobie, ale jak największe zbliżenie się do niego. Z całą pewnością można w ramach zamykającej niniejszy tekst konkluzji stwierdzić, że proponowane w nim innowacje osiągnięcie tego celu znacznie ułatwią i zapewnią lepsze jakościowo wykonanie poszczególnych zadań z jakże obszernego katalogu obowiązków zawodowych współczesnego nauczyciela.

Literatura:

- Brackett, M.A., Reyes, M.R., Rivers, S.E., Elbertson, N. A., Salovey, P. (2011). *Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student Conduct*. „Journal of Classroom Interaction”, vol. 46.1, s. 27-36.

- Chmielewska-Długosz, A. (2007). *Koleżeńskie doradztwo, czyli o kulturze uczenia się od siebie nawzajem. Doświadczenia niemieckich pedagogów i nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Domitrovich, C.E., Cortes, R.C., Greenberg, M.T. (2007). *Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool 'PATHS' Curriculum*. „The Journal of Primary Prevention”, vol.28, nr 2, s. 67-91.
- Ferrari, A., Cachia, R., Punie, Y. (2009). *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching*. Luxembourg: European Communities.
- Hamre, B., Pianta, R. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. W: R.C. Pianta, M.J. Cox I K.L. Snow (red.), *School readiness and the transition to kindergarten in the area of accountability*. (s. 49-83). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Han, H.S., Kemple, K.M. (2006). *Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How*. „Early Childhood Education Journal”, vol. 34, nr 3, s. 241-246.
- Jones, E.D., Greenberg, M., Crowley, M. (2015). *Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness*. „American Journal of Public Health” – opublikowane on-line przed właściwym drukiem. Źródło: <http://ajph.aphapublications.org/doi/pdf/10.2105/AJPH.2015.302630>; dostęp z dnia 20.08.2015 r.
- Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe*. Leuven i Louvain-la-Neuve, 28-29 kwietnia 2009.
- Kopaliński, W. (2015). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Źródło: <http://www.slownik-online.pl/kopaliniski/5A71EDB9DE-CA10C8C12565E30026D687.php>; dostęp z dnia 11.10.2015 r.
- Kwaśnica, R. (2010). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2*. (s. 291-323). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lickona, T. (1997). *The Teacher's Role in Character Education*. „Journal of Education”, vol. 179, nr 2, s. 63-80.
- Matczak, A. (2011). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2004). *Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications*. „Psychological Inquiry”, vol. 15, No. 3, s. 197-215.
- Morris, P., Lloyd, Ch.M., Millenky, M., Leacock, N., Raver, C.C., Bangser, M. (2013). *Using Classroom Management to Improve Preschoolers' Social and Emotional Skills. Final Impact and Implementation Findings from the Foundations of Learning Demonstration in Newark and Chicago*. New York-Oakland: MDRC.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2014 r. poz. 803.
- Supporting teacher competence and development for better learning outcomes*. Technical Report, European Commission, July 2013.
- Tom, K. (2012). *Measurement of Teacher's Social-Emotional Competence: Development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale*. Źródło: https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/12351/Tom_oregon_0171A_10250.pdf?sequence=1; dostęp z dnia 12.10.2015 r.
- Traver, J.A., Moliner, O., Llopis, E., Candela, I. (2012). Preparing the Future of Schooling: Attitudes of Teacher Education Students Towards Educational Innovation. W: M. Ginsburg (red.), *Preparation, Practice and Politics of Teachers. Problems and Prospects in Comparative Perspective*. (s. 17-30). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 – Karta Nauczyciela, Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19.
- Zhu, Ch., Wang, D., Cai, Y., Engels, N. (2013). *What core competencies are related to teachers' innovative teaching?* „Asia-Pacific Journal of Teacher Education”, vol. 41, nr. 1, s. 9-27.
- Zimbardo, P.G., Johnson, R.L., McCann, V. (2013). *Psychologia. Kluczowe Koncepcje. Tom 2 – Motywacja i Uczenie się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Innovations in the modern teacher education system in the context of shaping emotional intelligence and social competences

The presented text focuses on the analysis of significant determinants of teacher effectiveness. In particular, two internal characteristics considered

desirable in the examined profession were discussed – emotional intelligence and social competences. These constructs play a key role in the implementation of innovative solutions in the widely understood education – in terms of both teachers and students training. The considerations included globally used programs aimed at developing of the mentioned characteristics.

Twarz w dialogu międzykulturowym – złożoność problematyki percepcji ekspresji mimicznej w kontekście czynników kulturowych i indywidualnych

Artykuł dotyczy złożoności problematyki rozpoznawania mimicznych ekspresji emocji w świetle różnic międzykulturowych i wybranych czynników indywidualnych (płeć, poziom neurotyzmu, poziom orientacji kooperacyjnej, cechy osobowości, jednostki chorobowe, środki farmakologiczne). Opisano społeczno-kulturowy kontekst odbioru ruchów wyrazowych twarzy (rola procesu uczenia związanego z nabywaniem umiejętności rozpoznawania ekspresji mimicznej, fakt występowania emocji typowych dla danego kręgu kulturowego, rozpoznawanie emocji pod wpływem kulturowo uwarunkowanych stereotypów, rola kontekstu w interpretacji mimicznej komunikacji emocjonalnej). Przedstawiono argumenty na rzecz wrodzonego, automatycznego i pankulturowego charakteru dekodowania tzw. podstawowych ekspresji emocjonalnych, uwzględniając opisywane w literaturze zastrzeżenia i rozbieżności dotyczące ilości, nazw i statusu tych emocji w rozumieniu różnych badaczy i społeczności kulturowych.

Wprowadzenie

Komunikacja międzyludzka to zjawisko wielowymiarowe. Szczególną rolę odgrywa niewerbalna ekspresja emocjonalna, będąca najbardziej naturalnym, gdyż starszym ewolucyjnie sposobem przekazywania informacji w relacjach społecznych, który z uwagi na swoją „pierwotność” wciąż ma u człowieka dużą siłę oddziaływania (Władysław Łosiak, 2007). W większości społeczeństw emocje były i są kluczowe dla potocznego rozumowania psychologicznego (Keith Oatley i Jennifer Jenkins, 2003). Dodatkowo współczesna kultura, oparta na przekazie zapośredniczonym przez obraz, a nie słowo, stanowi jeden z czynników zwiększających znaczenie komunikacji niewerbalnej. Niewerbalna komunikacja emocjonalna odgrywa szczególną rolę, kiedy wzajemne zrozumienie werbalne jest utrudnione bądź wręcz niemożliwe (nieznany język, jednostki chorobowe). W sekwencji komunikatów

bardzo istotna jest trafność interpretacji niewerbalnych oznak emocji, gdyż wszelkie nieprawidłowości w odbiorze ekspresji mogą stać się przyczyną trudności w relacjach interpersonalnych. Badania nad odkodowywaniem wyrazów emocjonalnych wskazują, iż najwięcej informacji odczytuje się z mimiki, następnie z ruchów ciała, tonu głosu, a najmniej poprzez kanał komunikacji werbalnej (Oatley i Jenkins, 2003). Niewerbalna ekspresja emocjonalna stanowi ważne uzupełnienie komunikatów słownych, wzmacnia lub osłabia przekaz i wręcz rozstrzyga (szczególnie pantomimika – ruchy ciała) o wiarygodności wypowiedzi. Obecność mimicznej ekspresji emocjonalnej w kontaktach społecznych wydaje się być nieodzowna dla motywacji do utrzymania kontaktu. Naturalną bowiem reakcją na partnera interakcji, który prezentuje twarz pozbawioną wyrazu jakiegokolwiek emocji (tzw. „kamienną”), jest uczucie zmieszania i nieodpartej chęci zakończenia kontaktu. Trudno więc wyobrazić sobie interakcje społeczne bez okazywania emocji, a jak się okazuje, medium kodującym emocje najbardziej jednoznacznie i tym samym umożliwiającym ich najtrafniejsze odczytanie jest mimika (Łosiak, 2007). Celem niniejszego artykułu jest próba zwrócenia uwagi na złożoność problematyki dekodowania ekspresji twarzy, która nosząc miano uniwersalnej ludzkiej umiejętności, podlega jednak szeregowi czynników kulturowych i indywidualnych. Powszechnie znane są różnice międzykulturowe dotyczące reguł ekspresji emocji, uzależnione od emocjonalnego profilu kultury (tzw. *twarz kultury*: emocjonalna, antyemocjonalna, afektywna, agresywna, ekspresyjna, powściągliwa) (Anna Duszak, 2003). Kultura stanowi swoisty rodzaj formy, która modyfikuje naturalny dla ludzi sposób ekspresji przeżywanej emocji, aby nie stanowił on zagrożenia dla specyficznego porządku społecznego (por. David Matsumoto, Seung Yoo i Joanne Chung, 2007). Już Paul Ekman (1973) w swej neurokulturowej teorii emocji podkreślił rolę zmienności kulturowej w komunikacji emocjonalnej: wrodzonemu neuronalnemu programowaniu ekspresji towarzyszą zmienne kulturowo reguły okazywania emocji, które determinują to, kiedy może pojawić się dana ekspresja. Autorka artykułu zamierza jednak ograniczyć się do o wiele rzadziej opisywanych różnic w procesie interpretacji mimicznych wyrazów emocjonalnych, warunkowanych czynnikami kulturowymi i indywidualnymi.

Wyjątkowe znaczenie twarzy

Twarz wyodrębniła się jako obszar o szczególnym znaczeniu komunikacyjnym, odzwierciedla wewnętrzne stany emocjonalne i postawy, ale też wyraża zamierzone komunikaty i komentarze związane z zaistniałą sytuacją interakcyjną (Michael Argyle, 2002). Zdolność do zapamiętywania

czy rozpoznawania twarzy znacznie przewyższa sprawność przetwarzania informacji o innych obiektach (Rafał Ohme, 2003). Można mówić o pewnej wyjątkowości w percepcji twarzy, która wypływa nie tyle z typu bodźca, ile z relacji między bodźcem a odbiorcą, wyznaczonej częstotliwością kontaktów, kontekstem, potrzebą poznawczą itd. (por. Emilia Dolata, 2001). Uważa się też, że twarze są biologicznie na tyle ważne, że przynajmniej do pewnego stopnia reagowanie na nie musi być wrodzone (Ohme, 2003).

Mimika twarzy jest niewątpliwie koronnym kanałem komunikacji niewerbalnej (Kagan i Lewis, 1965 za: Dariusz Doliński, 2003; Goren, Sarty i Wu, 1975, Field, Woodson, Greenberg i Cohen, 1982 za: Ohme, 2003a; Bahrick, Bahrick i Wittlinger, 1975, Johnson, Dziurawiec, Ellis i Morton, 1991, Gosselin i Larocque, 2000 za: Cezary Biele, 2002). Jako jedyna funkcjonuje zupełnie autonomicznie, gdyż odbierane za jej pośrednictwem informacje okazują się być wystarczająco wyraziste, aby dokonać ich trafnej interpretacji. Natomiast sygnały wysyłane z wykorzystaniem pozostałych dróg komunikacji niewerbalnej możliwe są do rozpoznania dopiero w wyniku integracji informacji pochodzących z każdego z kanałów. Być może dlatego twarz jako pierwsza wyodrębniana jest z chaosu innych bodźców w wyniku zautomatyzowanego, samoczynnego procesu neuronalnego (Ohme, 2003a). Już od pierwszych chwil po urodzeniu analizator wzrokowy wykazuje wyjątkową wrażliwość w sytuacji ekspozycji właśnie ludzkiej twarzy, dzięki czemu to twarz najsilniej skupia uwagę niemowląt, w porównaniu z innymi, występującymi w otoczeniu dziecka bodźcami (Kagan i Lewis, 1965 za: Doliński, 2003). Nasz mózg jest do tego stopnia wrażliwy na ten szczególny bodziec, że skłonni jesteśmy widzieć ludzkie oblicza nawet tam, gdzie ich nie ma (np. w kształtach chmur) i dopatrywać się w nich przyjaznych bądź złowrogich rysów.

Percepcja mimiki wrodzona, uniwersalna kulturowo i automatyczna

Istnieją dowody na to, iż zdolność percepcji wyrazu twarzy rozwinęła się we wczesnym stadium ewolucji i obecnie stanowi wrodzoną, a nie wyuczoną umiejętność. Karol Darwin (1872/1988) twierdził, iż wszyscy przedstawiciele gatunku ludzkiego, bez względu na rasę, czy przynależność kulturową, posiadają zdolność wyrażania określonych emocji w ten sam sposób, co miało być szczególnie widoczne w ekspresji mimicznej twarzy (por. Matsumoto, Yoo i Chung, 2007). Według Darwina uniwersalność owa wiązała się z istnieniem specyficznych mięśni twarzy, które bez względu na wpływy kulturowe prezentują takie same reakcje na określone bodźce zewnętrzne. Późniejsi badacze ekspresji emocjonalnych, wykorzystujący

już wystandaryzowaną metodologię, potwierdzili, iż przedstawiciele pięciu różnych kultur (ze Stanów Zjednoczonych, Argentyny, Japonii, Chile i Brazylii) w podobny sposób eksponują, ale i interpretują pewną grupę emocji (Silvan Tomkins, 1962, 1963; Carroll Izard, 1971; Ekman, 1973). Szeroko opisywane badania międzykulturowe Ekmana i współpracowników (Ekman, 1972, 1973, 1980, 1984, 1992, Ekman i Friesen, 1969, 1971, 1975 za: Ekman, 2012) wykazały, iż członkowie izolowanych od siebie kultur potrafią z podobną i wysoką trafnością (od 46% do 99% w zależności od procedury badawczej i modalności emocji) wzajemnie odczytywać podstawowe ekspresje mimiczne – w klasyfikacji Ekmana i Wallance’a Friesena z 1975 roku należą do nich: radość, smutek, zdziwienie, strach, złość, wstręt oraz dodana w 1986 roku pogarda. Sama modalność emocji istotnie różnicuje trafność rozpoznania poszczególnych ekspresji przy dość wysokiej ogólnej trafności rozpoznania wszystkich podstawowych ekspresji – radość rozpoznawano trafnie nawet w 99%, podczas gdy poszczególne emocje negatywne co najwyżej w 56% (Ekman, Sorenson i Friesen, 1969 za: Ohme, 2003). Autorka zaobserwowała ów efekt także w badaniach własnych (Joanna Lewczuk, 2005) oraz Ohme (2003a) i Małgorzaty Różyckiej (2004) – trafność i szybkość rozpoznawania emocji radości była istotnie większa niż pozostałych modalności, natomiast emocję wstrętu rozpoznawano najbardziej pochopnie i najmniej trafnie (co sugeruje tendencję badanych do unikania kontaktu z ekspozycją emocji wstrętu). Ogólnie ekspresja i rozpoznawanie emocji na twarzy nawiązuje do uniwersalnych dyspozycji gatunku ludzkiego.

Należy zaznaczyć, że wnioski Ekmana i współpracowników stały się przedmiotem sporów, dotyczących głównie metodologii (Sorenson, 1976, Russell, 1994 za: Oatley i Jenkins, 2003). Brak na przykład dowodów, iż w wystarczająco dużej liczbie różnych kultur na świecie stwierdzono, że każdej tzw. podstawowej emocji towarzyszy taki sam rozpoznawalny wyraz twarzy (Antony Manstead i Miles Hewstone, b.d.). Nie ma też zgody co do liczby i natury emocji podstawowych. Zdaniem Izarda i Ekmana emocje podstawowe to te cechujące się jednoznacznością sygnałów w ramach poszczególnych modalności i przez to doświadczane i rozpoznawane przez wszystkich ludzi, niezależnie od szerokości geograficznej na jakiej mieszkają i kultury, w jakiej się wychowali. Według Roberta Plutchika przymiotnik „podstawowe” przysługuje emocjom obserwowanym na różnych poziomach filogenetycznych i mającym adaptacyjne znaczenie (za: Manstead i Hewstone, b.d.). Z kolei średniowieczni hinduscy filozofowie wskazywali na osiem podstawowych stanów psychicznych, spośród których cztery emocje uznawano za pierwszorzędne: namiętność seksualna, złość, wytrwałość i wstręt vs spokój. Jeśli

jednak porównuje się starożytną listę emocji podstawowych ze współczesną, sporządzoną na podstawie analizy codziennej ekspresji mimicznej przez Ekmana, to okazuje się, że obie listy nie są ani całkiem zgodne ani zupełnie rozbieżne i właściwie można mówić jedynie o trzech punktach wspólnych, dotyczących rozpoznawania i rozumienia emocji złości, strachu i smutku. Wszystkie inne rzekome podobieństwa (hinduska wesołość i współczesna radość, hinduski wstręt i amerykański wstręt, starożytne zadziwienie i współczesne zaskoczenie, wytrwałość i zainteresowanie) okazują się pozorne, zaś w odniesieniu do kilku innych emocji (namiętność seksualna, spokój, wstyd, pogarda) trudno mówić nawet o złudzeniu międzykulturowej równoznaczności (Richard Shweder i Jonathan Haidt, 2005). Proste odwzorowanie określeń z jednej listy na drugą w wypadku większości pozycji jest niemożliwe, tym bardziej, że badania nad semantyką lingwistyczną określeń emocji na świecie nie wskazują na istnienie podstawowych, czy uniwersalnych emocji (Wierzbicka 1999 za: Shweder i Haidt, 2005). We współczesnych badaniach dotychczas najlepiej udokumentowano uniwersalność rozpoznawania uśmiechu jako przejawu radości i/lub powitania, natomiast rozpoznawanie negatywnych wyrazów twarzy jest bardziej problematyczne. James Russell (1994) utrzymuje, że badania międzykulturowe wykazały istnienie uniwersaliów w ludzkich wyrazach twarzy. Wyniki nie pozwalają jednak jak dotąd dokonać wyboru między istniejącymi teoriami na temat tego, co dokładnie w ekspresji jest uniwersalne (Oatley i Jenkins, 2003).

Stale wzbogacaną pulą dowodów świadczących o wrodzonym mechanizmie rozpoznawania ekspresji mimicznej są wyniki badań z psychologii rozwoju człowieka. Podstawą rozwoju zdolności do rozpoznawania emocji na twarzy jest ujawniająca się bardzo wczesnie umiejętność różnicowania ekspresji mimicznych. Już w 36. godzinie życia noworodki wyraźnie interesują się twarzą osoby strojącej do nich różne miny (Field, Woodson, Greenberg i Cohen, 1982 za: Elaine Scharfe, 2000) natomiast zainteresowanie to mija na skutek pokazywania im tej samej ekspresji kilkakrotnie – co może świadczyć o zdolności noworodków do różnicowania wyrazów twarzy. Wiek 10 tygodni wiąże się z umiejętnością rozróżniania wyrazów szczęścia, smutku i gniewu na twarzy matki, a wiek 30 tygodni – wyrazów szczęścia i zdziwienia na twarzach dwóch różnych osób (Scharfe, 2000). Ogólnie wiek niemowlęcy uważa się za okres, w którym wyraźnie ujawnia się zdolność do rozpoznawania niektórych ekspresji mimicznych, choć nie wiadomo, w którym dokładnie momencie pojawia się ta umiejętność (Collier, 1985, Izard, 1998, Mc Neill, 2000 za: Doliński, 2003). Różnice w zapisie EEG podczas prezentacji siedmiomiesięcznym dzieciom emocji strachu i złości wskazują na to,

iż już w tym wieku niemowlęta są w stanie rozpoznać wyrazy emocjonalne. Nauce rozpoznawania emocji sprzyjają kontakty dziecka z osobami, które mają bogatą ekspresję mimiczną i wyrażają za jej pośrednictwem czytelne, jednoznaczne i spójne komunikaty (Scharfe, 2000). Gary Collier (1985 za: Oatley i Jenkins, 2003) stoi na stanowisku, iż za kolejne osiągnięcia w zakresie spostrzegania ekspresji odpowiada jednak nie tyle proces uczenia się, co stopniowy rozwój wrodzonych umiejętności nadawania i odczytywania mimicznych komunikatów.

Za wrodzonym mechanizmem rozpoznawania wyrazów mimicznych przemawiają także badania nad zwierzętami. Kiedy małym małpkom, które wychowywały się w całkowitej izolacji społecznej, pokaże się na przezroczu twarz dużej, rozgniewanej małpy, wówczas reagują strachem (Joseph LeDoux, 2000). Ohme przytacza spektakularne doniesienia z badań wskazujących, iż małpy mimo wychowywania w całkowitym odosobnieniu, adekwatnie reagują także na ekspresje mimiczne ludzi (Ingram, 1994 za: Ohme, 2003a), a owce – podobnie jak ludzie – mają problemy z rozpoznawaniem twarzy (tzn. pyska) odwróconej (dołem do góry) (Kendrick i Baldwin, 1987 za: Ohme, 2003a).

Dostarczono też danych wskazujących na automatyczny charakter odczytywania przez mózg ekspresji mimicznych. Ujawniają to badania z wykorzystaniem metody ekspozycji suboptymalnych (podprogowych i okołoprogowych). Sheila Murphy i Robert Zajonc (1994) udowodnili, że już przy 4-milisekundowych, podprogowych ekspozycjach potrafimy rozróżnić znak (negatywny vs pozytywny) prezentowanego wyrazu mimicznego. Dalsze badania prowadzone w tym samym paradygmacie wykazały, że już przy ekspozycjach podprogowych trwających od 8 do 32 milisekund częściej niż losowo rozpoznawane są emocje: złości, smutku, strachu, radości, zdziwienia i wstrętu (Ohme, Marta Augustynowicz i Krzysztof Kukliński, 2001; Ohme, Kukliński i Joanna Sweklej, 2001). Ludzki mózg umożliwia rozpoznawanie emocji nawet wówczas, gdy nie jest on świadomy spostrzegania tych ekspresji (mikroekspresji) (Ekman, 2003; Ohme, 2003, 2003a).

Nie należy negować tego, iż w percepcję mimiki zaangażowany jest proces uczenia, związany z nabywaniem doświadczenia w rozpoznawaniu i określaniu wyrazu mimicznego oraz wpływy kulturowe. Obserwator ekspresji mimicznych uczy się określonych zasad i oczekiwań kulturowych, które wykorzystuje przy interpretacji wyrazu twarzy. To one podpowiadają mu, na co ma zwracać uwagę, z którymi innymi komunikatami nadawcy (np. pantomimicznymi, werbalnymi itd.) ma porównywać widoczną na twarzy ekspresję. Zdaniem Ekmana (2003) owe reguły odczytywania (*decoding*

rules) wchodzą w interakcję z percepcją o charakterze wrodzonym i stanowią nadbudowę dla ewoluującego neuronalnego substratu.

Ostatecznie uważa się (biorąc pod uwagę obserwacje rozwojowe, automatyczne i pankulturowe rozpoznawanie emocji), iż zdolność do rozpoznawania emocji na podstawie wyrazu twarzy jest w większym stopniu wrodzona, niż uwarunkowana kulturowo (Manstead i Hewstone, b.d.).

Czy widzisz to, co ja widzę? – różnice kulturowe w rozpoznawaniu ekspresji mimicznych

Nie negując stwierdzonego w wielu międzykulturowych badaniach uniwersalizmu w zakresie odbioru ruchów wyrazowych twarzy, współcześni badacze starają się rozszerzyć ramy analiz o kontekst społeczno-kulturowy. Okazuje się, że kultura ma znaczenie na etapie odczytywania mimicznego wyrazu emocjonalnego. Klasyczne badania Ekmana (1973), Izarda (1971) i ich współpracowników wykazały wprawdzie, że podstawowe ekspresje mimiczne prezentowane przez Amerykanów rozpoznawane są zarówno przez członków kultur piśmiennych, jak i niepiśmiennych, to jednak te same badania dostarczyły dowodów na pewne kulturowe zróżnicowanie trafności rozpoznawania emocji. Amerykanie i Europejczycy trafnie rozpoznawali podstawowe emocje prezentowane przez Amerykanów w 75% – 83%, Japończycy – w 65%, a Afrykańczycy – w 50% (Izard, 1971). Przynależność do tej samej kultury narodowościowej, etnicznej czy religijnej, co osoba obserwowana, zwiększa trafność rozpoznawania emocji na podstawie wyrazu twarzy – można więc mówić o istnieniu specyficznych „dialektów emocjonalnych”, pozwalających członkom danej kultury na lepsze wzajemne rozumienie się (Hillary Elfenbein i Nalini Ambady, 2002). Przykładowo grupy etniczne zamieszkujące Kanadę różniły się pod względem trafności rozpoznawania ekspresji smutku i wstydu (Martin Beaupre i Ursula Hess, 2005). Z kolei dzieci wychowywane w Japonii, w porównaniu z dziećmi australijskimi, trafniej rozpoznawały emocje wyrażane na twarzach Chińczyków (Markham i Wang, 1996 za: Hess i Gilles Kirouac, 2005). Badania Matsumoto i Ekmana (1989 za: Łosiak, 2007) wskazały na różnice kulturowe związane z oceną intensywności emocji prezentowanych wyrazów mimicznych – badani mieli tendencję do oceniania intensywności emocji wyrażanej przez osobę z innej kultury jako słabszej. Różnice w ocenie intensywności poszczególnych emocji przypisuje się kulturowym różnicom w zakresie reguł ujawniania emocji (Ekman, 1994 za: Łosiak, 2007). Późniejsze dokładniejsze badania z tego obszaru ujawniły, iż Amerykanie wyżej niż Japończycy oceniali intensywność ekspresji wyrazów mimicznych, a Japończycy z kolei oceniali wyżej intensywność

subiektywnych doznań emocji oglądanego modelu. Ta sama twarz wyrażająca emocję będzie dla Amerykanina, czyli reprezentanta kultury, w której dopuszcza się bardziej swobodne ujawnianie emocji, sygnałem silniejszej ekspresji, a dla Japończyka, w którego kulturze w większym stopniu hamuje się ekspresję, sygnałem silniejszego wewnętrznego stanu emocjonalnego (Łosiak, 2007). Nie kwestionuje się roli uniwersalizmów w procesie rozpoznawania podstawowych emocji, ale podkreśla się fakt równoczesnego istnienia subtelnych międzykulturowych różnic w języku komunikacji emocjonalnej, związanych z funkcjonującymi w danej kulturze sposobami regulacji emocji. Obcowanie z członkami innej kultury lub trening z wykorzystaniem techniki feedbacku może skutecznie podwyższyć umiejętność odczytywania emocji na twarzy modelu obcego pochodzenia (Elfenbein, 2006).

Złożoność problematyki rozpoznawania emocji na twarzy reprezentanta innej kultury dodatkowo komplikuje fakt, iż w pewnych kulturach poszczególne emocje lub wiązki emocji są rozpoznawane, obdarzane odrębną nazwą i stanowią temat dyskusji społecznej („nadpoznawane” *hypercognized*), podczas gdy inne emocje wydają się w niektórych kulturach występować rzadko lub w ogóle („niedopoznawane” *hypocognized*) (Levy, 1984 za: Oatley i Jenkins, 2003). Przykładowo w Japonii istnieje nadpoznawana tam emocja współzależności *amae*, dla której nie ma dobrego tłumaczenia. Odpowiadający tej emocji pierwotny ideogram chiński, to pierś karmiąca dziecko; emocja dotyczy symbiozy, radości z całkowitej akceptacji ze strony drugiej osoby, a zdaje się nie mieć jasnego miejsca w dorosłym życiu ludzi Zachodu. W Japonii to emocja o odrębnej nazwie, mająca szczególne znaczenie kulturowe, opisująca relację akceptacji w rodzinie, czy też wzajemną zależność między kochankami, podczas gdy na Zachodzie byłaby traktowana jako rodzaj regresji (Morsbach i Tyler, 1986 za: Oatley i Jenkins, 2003).

Odczytywanie mimicznych ekspresji emocjonalnych pozostaje też pod wpływem kulturowo uwarunkowanych stereotypów. Wykazano związek między trafnością rozpoznawania określonych emocji na podstawie wyrazu twarzy, a płcią i statusem czy rolą społeczną wyrażających je osób. Przykładowo ekspresja mimiczna gniewu rozpoznawana jest lepiej u mężczyzn, niż u kobiet (Lisa Goos i Irvin Silverman, 2002). Podobnie jest z ekspresją lekceważenia, a odwrotnie z ekspresją strachu, przy czym kiedy twarz przedstawiano jako należącą do zwierznika, gniew badani oceniali jako silniejszy, a strach jako słabszy, niż wtedy, gdy emocje te miały malować się na twarzy podwładnego; częściej też wyrażony na twarzy „zwierznika” lęk interpretowany był jako gniew (Sara Algoe, Brenda Buswell i John DeLamater, 2000).

Kultura może narzucać też różną interpretację tego samego wyrazu mimicznego, np. ekspresji emocji wyrażonej poprzez uśmiech na twarzy. W krajach Dalekiego Wschodu uśmiech często służy ukryciu zażenowania, niepokoju i innych negatywnych emocji, podczas gdy w krajach europejskich to przede wszystkim oznaka zadowolenia, przyjaznego nastawienia i życzliwości. Zatem utrzymujący się w toku konwersacji uśmiech na twarzy Japończyka może zostać zinterpretowany przez Europejczyka jako oznaka akceptacji dla jego osoby, czy pomysłów, podczas gdy Japończyk może jedynie ukrywać pod uśmiechem odczuwaną złość (w kulturze japońskiej publiczne – szczególnie wobec współpracowników i krewnych – okazywanie niezadowolenia oznacza kompromitację) (Marek Szopski, 2005). Najnowsze badania wskazują na zdolność ludzi (od ok. 9–10 roku życia) do różnicowania uśmiechów autentycznych (uśmiech Duchenne'a – charakterystyczne jednocześnie zaciśnięcie mięśnia jarzmowego większego wokół ust *zygomatic major* i mięśnia okrężnego wokół oczu *orbicularis oculi*, rozszerzenie źrenic) i sztucznych na podstawie informacji płynących z okolic oczu, ale jedynie wtedy, gdy możliwe jest obserwowanie dynamicznego rozwoju ekspresji, a nie tylko jej finalną postać (Pierre Gosselin, Melanie Perron, Melanie Legault i Patrizia Campanella, 2002; Lynden Miles i Lucy Johnston, 2007). Innym sygnałem niewerbalnym, widocznym na ludzkiej twarzy, jest unoszenie brwi. Przedstawiciele krajów Ameryki Północnej uniesieniu brwi przypisują zainteresowanie lub zdziwienie, podczas gdy w Wielkiej Brytanii interpretuje się to jako oznakę sceptycyzmu, a w Chinach – nie zgadzania się z niczym (Matsumoto i Linda Juang, 2007).

Interpretacja emocjonalnej komunikacji niewerbalnej jest też nierozdzielnie połączona z kontekstem. Wielu badaczy stoi na stanowisku, że znaczenie konkretnego wyrazu twarzy jest uwarunkowane przez kontekst, w jakim występuje (Barrett, 1993, Saarni, 1989, 1990, Camras, 1991 za: Carolyn Saarni, 2005). Rodzic obserwując emocje widoczne na twarzy swego dziecka i łącząc je z określonymi sytuacjami, przypisuje niemowlęciu np. niepokój, irytację lub wysiłek. Złożoność komunikacji emocjonalnej staje się jeszcze bardziej widoczna kiedy uświadomimy sobie, że obok kontekstu otaczającego nadawcę komunikatu wyrażającego emocje funkcjonuje również kontekst otaczający odbiorcę, który przypisuje komunikatowi znaczenie. Przykładowo takie samo, nacechowane emocjonalnie zachowanie, w pozornie tym samym kontekście – przygnębienie dziecka po powrocie z przedszkola – może wywołać odmienne reakcje u poszczególnych rodziców (pocieszenie, lekceważenie, zainteresowanie), z uwagi na różnice znaczeń przypisywanych komunikatowi przez odbiorców. Ogólnie odbiorcy komunikatów emocjonalnych wnoszą

do komunikacji swoje oczekiwania emocjonalne, być może projektując na komunikat nadawcy własne, wyuczone skojarzenia dotyczące emocji w kontekście (Saarni, 2005). Zbigniew Nęcki (1992) podaje, iż niektóre stany emocjonalne odczytywane są głównie w odniesieniu do wskaźników kontekstowych – w trafnej interpretacji ekspresji znużenia ocena kontekstu sytuacyjnego pomaga aż w 80%, a rozpoznanie radości czy smutku zależy od kontekstu jedynie w 10%.

Podsumowując: badania wskazują, iż ludzie żyjący w różnych kulturach wzajemnie rozpoznają malujące się na ich twarzach podstawowe emocje, a z drugiej strony ujawniają, że przynależność do emocji podstawowych nie zapewnia jednakowej łatwości ich rozpoznawania przez reprezentantów różnych kultur. Wciąż aktualne pozostaje pytanie, na ile fundamentalne są podobieństwa i na ile radykalne różnice między poszczególnymi kulturami w zakresie rozumienia emocji. Badacze dochodzą do wniosku, że chociaż istnieją zasadnicze różnice życia emocjonalnego między kulturami i chociaż w pewnych kulturach wybrane emocje są „nadpoznawane”, a inne „niedopoznawane”, to jednak to, co ludzi łączy w zakresie emocji, przeważa nad tym, co ich dzieli (Oatley i Jenkins, 2003). Gdyby nie istniała wspólnota (*commonality*) międzykulturowa, gdyby wszystkie emocje były idiosynkratyczne kulturowo, trudno byłoby o jakiegokolwiek porozumienie emocjonalne między ludźmi z różnych społeczeństw. Z drugiej jednak strony fakt istnienia uniwersalnej podstawy emocjonalnej nie upoważnia do lekceważenia różnic między kulturami. Starając się zrozumieć emocje należy przyjąć, iż istnieją podstawy wrodzone, ale skrupulatnie analizować zróżnicowanie systemów, które budują na nich kultury.

Czynniki indywidualne wpływające na rozpoznawanie ekspresji mimicznych

Autorka badała związek rozpoznawania emocji na twarzy z poziomem jednej z cech osobowości – neurotyzmu (niezrównoważenie emocjonalne). Wysoka neurotyczność wiąże się z odczuwaniem lęku, agresywnej wrogości, depresyjności, impulsywności, nadwrażliwości i nadmiernego samokrytycyzmu (Paul Costa i Robert McCrae, 1992), co z kolei silnie wpływa na sposób postrzegania i przetwarzania informacji (Karen Horney, 1982; Oatley i Jenkins 2003; Gerald Matthews, Ian Deary i Martha Whiteman, 2003). Neurotyczność generalnie ujemnie koreluje z rozpoznawaniem ekspresji mimicznych (Elfenbein, Abigail Marsh i Ambady, 2002). Wykazano też związek między wysokim poziomem lęku (charakterystycznym dla osób neurotycznych), a zwiększoną zdolnością do rozpoznawania ekspresji złości

na twarzy prezentowanej na fotografii, przy braku wpływu lęku na zdolność rozpoznawania na twarzy zadowolenia (Angela Byrne i Michael Eysenck, 1995). Inne doniesienia wskazały na bardziej trafne i szybsze rozpoznawanie mimicznej ekspresji strachu w grupie osób niezrównoważonych emocjonalnie (jako cecha osobowości), w porównaniu do osób zrównoważonych (Mikhaïlova, Rozenberg, Abramova i Logunova, 2004 za: Dolata i Mirosława Czerniawska, 2006). W badaniach własnych Autorka wykorzystała technikę stopniowanej zmiany ekspresji mimicznej (morfing), która w odróżnieniu od klasycznych metod stosowanych w badaniach nad rozpoznawaniem mimicznych ekspresji emocji (statyczne zdjęcia prezentowane optymalnie i suboptymalnie) umożliwia obserwację dynamicznej zmiany aktywności mięśni twarzy i daje szansę na wykrycie tempa przetwarzania afektorodnych bodźców (Ohme, 2003a). Poszczególne morfy to przejściowe zdjęcia pomiędzy twarzą o wyrazie obojętnym, a pełną ekspresją emocji. Prezentowanie obrazów o mniejszej wyrazistości, w porównaniu z ekspresją pełną, prowadzi do degradacji bodźca wzrokowego na wzór sytuacji w warunkach naturalnych, gdzie człowiek częściej styka się z bodźcami zdegradowanymi (zawierającymi mniejszy ładunek informacyjny od bodźca docelowego), niż z ekspresjami wyrażającymi skrajne nasilenie emocji. Owo częstsze stykanie się w codziennych interakcjach z nie w pełni rozwiniętymi mimicznymi ekspresjami emocji ma różne źródła: np. normy kulturowe ograniczające ujawnianie złości, a promujące dystans i powściągliwość; tłumienie emocji w sytuacji kłamstwa czy ukrywania prawdy. Nie mniej pewne przejawy skrywanego emocji (mikroekspresje, „przecieki”) pojawiają się mimowolnie i mogą być odbierane (Ekman, 2003). Wyniki badań własnych wskazały, iż skrajnie niskie i wysokie nasilenie neurotyzmu warunkowało najszybsze tempo trafnego rozpoznania emocji negatywnych (na najwcześniejszym etapie, morfie). Neurotycy najszybciej rozpoznawali emocję wstydu, co wydaje się zrozumiałe, zważywszy na to, że emocja ta jest im szczególnie dobrze znana jako często osobiście doświadczana w obecności innych ludzi (por. Bogdan Zawadzki, Jan Strelau, Piotr Szczepaniak i Magdalena Śliwińska, 1998). Wysokie nasilenie neurotyzmu w połączeniu z negatywnym nastrojem wydłużało czas koncentracji uwagi na emocji wstrętu (Lewczuk, 2008).

Autorka w badaniach własnych analizowała też związek orientacji społecznych, czyli stałych wzorców międzysytuacyjnej zmienności preferencji co do podziału dóbr między siebie a innych (Janusz Grzelak, 1982, 2003), z interpretacją mimicznych ekspresji emocji mieszanych (powstających poprzez jednoczesne prezentowanie na twarzy różnych emocji zatem tworzących obraz złożony, aczkolwiek posiadający znak pozytywny lub

negatywny (Anna Matczak, Joanna Piekarska i Elżbieta Studniarek, 2005)). Współwystępowanie elementów składowych kilku ruchów wyrazowych, stanowi w sytuacji odbioru i przetwarzania komunikatów istotne źródło niejednoznaczności, typowej dla codziennych interakcji (Dolata i Czerniawska, 2006). W świetle aktualnych danych sensowne jest stawianie pytań badawczych o związek emocjonalnych ekspresji mimicznych z orientacjami społecznymi, a zwłaszcza orientacją kooperacyjną – preferencją podziału dóbr, w której jednostka dąży do maksymalizacji łącznych zysków własnych i partnera (Chuck McClintock, 1978). Jeśli bowiem przyrzeć się choćby funkcjonowaniu członków kultur kolektywistycznych (kolektywizm traktowany jest niekiedy jako jedna z wielu orientacji społecznych i utożsamiany z kooperacją) i porównać je np. ze stylem funkcjonowania społecznego indywidualistów, to natychmiast uwidacznia się dysproporcja w ilości i jakości kontaktów międzyludzkich, kształtujących wrażliwość na sygnały wysyłane przez innych i być może umiejętność trafnego ich odczytywania. Badania pokazują, iż orientacje społeczne są kodowane i dekodowane na poziomie mimicznych zachowań niewerbalnych (Gregory Shelley, Madeleine Page, Peter Rives, Erin Yeagley i Michael Kuhlman, 2009) np. kooperanci przejawiają więcej, niż nie-kooperanci zachowań niewerbalnych świadczących o poczuciu szczęścia, a szczęśliwy wyraz twarzy okazuje się być odczytywany przez ludzi jako wskaźnik orientacji kooperacyjnej; kooperanci, w porównaniu z nie-kooperantami, istotnie częściej prezentują na twarzy uśmiech interpretowany przez obserwatorów jako wyraz autentycznego przeżywania pozytywnych emocji. Wyniki badań własnych ujawniły mniejszą trafność kooperantów w rozpoznawaniu negatywnych stanów emocjonalnych, porównując z rezultatami nie-kooperantów w tym obszarze (Lewczuk, 2011a). Wcześniejsze badania Autorki wskazały z kolei na większą trafność różnicowania uśmiechów prawdziwych i fałszywych przez osoby o orientacji kooperacyjnej, w porównaniu z osobami o orientacjach niekooperacyjnych (Lewczuk, 2006). Kooperanci, porównując z nie-kooperantami, dostrzegali na twarzach innych ludzi (bez względu na trafność) więcej pozytywnych emocji (np. radość, nadzieja, podziw, zachwyt, duma, satysfakcja, zainteresowanie), także wówczas, kiedy ci ludzie eksponowali negatywne stany emocjonalne (emocje podstawowe oraz lęk, ból, niepewność, rezygnacja, żal, lekceważenie, zazdrość). Na twarzach prezentujących pozytywne stany emocjonalne, kooperanci dostrzegali więcej od nie-kooperantów emocji radości (Lewczuk, 2011). Zatem orientacja kooperacyjna sprzyja interpretowaniu niejednoznacznej (mieszanej) emocjonalnej ekspresji mimicznej (zarówno bardziej pozytywnej jak i negatywnej) w kategoriach pozytywnych,

ale też (jak pokazały dalsze badania) pozytywnemu ocenianiu, w tym zaufaniu, w stosunku do osób prezentujących na twarzy pozytywne stany emocjonalne. Skłonność do kooperacji zdaje się też wiązać, choć w mniejszym stopniu niż w przypadku mimicznych ekspresji pozytywnych, z kredytem zaufania i pozytywną oceną w stosunku do osób eksponujących na twarzy negatywny stan emocjonalny (Lewczuk, 2011). Potwierdziły to też wyniki badań własnych w schemacie manipulacji emocjami podstawowymi, gdzie orientacja kooperacyjna najbardziej sprzyjała zaufaniu i generowaniu pozytywnych ocen w stosunku do osób prezentujących na twarzy ekspresję pozytywną (radość), ale okazało się, iż kooperanci mieli także silniejszą niż nie-kooperanci, tendencję do pozytywnego oceniania i obdarzania zaufaniem ludzi, bez względu na rodzaj eksponowanej przez nich emocji (radość, złość, neutralna). Owa skłonność do zaufania względem otaczającego, różnorodnego świata społecznego, charakteryzowała ogólnie prospołecznych (kooperanci i altruści) (Lewczuk, 2011a). Orientacja kooperacyjna zdaje się więc pełnić rolę okularów, dzięki którym inni ludzie postrzegani są bardziej pozytywnie i zyskują kredyt zaufania także wówczas, kiedy emocjonalny wyraz ich twarzy jest niejednoznaczny albo negatywny. Potwierdziły to także analizy własnych badań pilotażowych, dotyczących związku orientacji społecznych z postrzeganiem osób o neutralnym emocjonalnie wyrazie twarzy. Okazało się, iż wraz ze wzrostem natężenia orientacji kooperacyjnej rosła tendencja do charakteryzowania osób przybierających na zdjęciach neutralny wyraz twarzy jako skrywających uczucia przyjacielskie (por. Lewczuk, 2011a).

Wyniki badań dotyczących różnic międzypłciowych w zakresie odczytywania emocji na podstawie wyrazu twarzy wskazują na większe kompetencje w tym zakresie kobiet, niż mężczyzn (Elfenbein, Marsh i Ambady 2002; Julian Thayer i Bjorn Johnsen, 2000) – również wtedy, gdy emocje prezentowane są na granicy przetwarzania świadomego (Judith Hall i Matsumoto, 2004). Lepsze wyniki kobiet ujawniają się głównie w przypadku rozpoznawania emocji pozytywnych, ale także strachu i smutku, podczas gdy ekspresję gniewu trafniej odczytują mężczyźni (Dolata, 2001; por. też Lewczuk, 2005). Posiadanie określonych cech osobowościowych modyfikuje charakterystyczny dla płci wzorzec rozpoznawania ekspresji mimicznych. Na przykład kobiety wycofane, o nieasertywnym stylu osobowości, uzyskują niższe wskaźniki trafności rozpoznawania generalnie wszystkich emocji, w porównaniu z kobietami lepiej funkcjonującymi społecznie. Natomiast w przypadku mężczyzn zależność między cechami indywidualnymi, a trafnością rozpoznawania emocji na twarzy, uzewnętrznia się w zróżnicowanej

zdolności do rozpoznawania poszczególnych emocji. Kobiety tracą swą przewagę nad mężczyznami w trafnym odczytywaniu komunikatów niewerbalnych, gdy eksponowane sygnały są niejednoznaczne, na przykład towarzyszą kłamstwu – wówczas znaczenie różnic międzypłciowych wyraźnie maleje (Eisenberg i Lennon, 1983, Toner i Gates, 2005 za: Dolata i Czerniawska, 2006).

Cechą osobowości, którą uważa się za najsilniej związaną ze zdolnością dostrzegania i rozumienia emocji, jest otwartość na doświadczenie (McCrae, 2000) – wykazano dodatnią korelację między tą cechą, a zdolnością rozpoznawania ekspresji mimicznych (Matczak, Piekarska i Studniarek, 2005). Podobna zależność dotyczy sumienności i ekstrawersji.

Wiele przemawia za związkiem między poziomem zdolności do odczytywania emocji a temperamentem. Sugerują to same definicje niektórych cech temperamentalnych; na przykład wrażliwość sensoryczna – jedna z sześciu podstawowych cech w regulacyjnej teorii temperamentu Strelaua – oznacza m.in. „wysubtelnienie emocjonalne”, spostrzegawczość, czujność i otwartość na otoczenie zewnętrzne (Zawadzki i Strelau, 1997). Nie uzyskano jednak dotąd wystarczających dowodów empirycznych potwierdzających istnienie związku między zdolnością do rozpoznawania ekspresji mimicznej, a temperamentem.

Wybrane jednostki chorobowe warunkują dysfunkcję w odbiorze ekspresji mimicznej. Przykładowo osoby w depresji mają trudności ze spostrzeganiem twarzy neutralnej jako sygnału emocjonalnej neutralności. Twarzom takim przypisują etykiety „smutna”, ale i „szczęśliwa” (w stanach remisji). Osoby depresyjne ujawniają też pewne deficyty w rozpoznawaniu szczęścia, natomiast wskaźniki identyfikacji smutku i wstrętu są u nich podwyższone. W przypadku młodzieży z symptomami depresji stwierdzono większą liczbę nieadekwatnych rozpoznań emocji wyrażanych mimicznie przez dzieci – szczególnie widoczna była tu tendencja do interpretowania twarzy jako złych (Dolata i Czerniawska, 2005). Osoby chore na schizofrenię mają trudności w rozpoznawaniu zwłaszcza wyrazów twarzy szczęśliwych i neutralnych (Lane, 2003). Stwierdzono również, że zarówno w przypadku postaci schizofrenii o objawach pozytywnych, jak i negatywnych, wzrost intensywności odbieranych wyrazów (szczególnie strachu) nie łączy się ze wzrostem efektywności rozpoznawania. U chorych na schizofrenię oraz osób z urojeniami prześladowczymi zarejestrowano zmiany w percepcji społecznego zagrożenia, które może być sygnalizowane przez wyraz złości lub strachu (Melissa Green i Mary Philips, 2004). U osób z objawami fobii społecznej zarejestrowano podwyższoną czujność na twarze sygnalizujące

złość, w przeciwieństwie do szczęśliwych i neutralnych. Efekty te dotyczą jednak sytuacji, w których ekspresje emitowane są bardzo krótko (500 ms) (Karin Mogg i Pierre Philippot, 2004). U dzieci z zahamowaniem predysponującym do fobii społecznej stwierdzono mniejszą reaktywność mózgu na ekspresje wrogości i twarze neutralne. Z kolei dzieci z trudnościami emocjonalnymi przejawiającymi się w zaburzeniach przystosowania, nastroju i zachowaniach wyładowujących charakteryzuje wysoka trafność rozpoznawania złości i smutku (Dolata i Czerniawska, 2005). Anomalie w zakresie identyfikacji ekspresji u osób z antyspołecznym zaburzeniem osobowości to przede wszystkim zredukowana wrażliwość i deficyty w umiejętności rozpoznawania ekspresji strachu i smutku (Montagne, van Honk, Kessels, Frigerio, Burt, van Zandvoort, Perrett i de Haan, 2005 za: Dolata i Czerniawska, 2005). Odmienne wzorce ujawniają osoby socjopatyczne – zakłócenia percepcji odnoszą się u nich do wyrazu złości i zakłopotania (Dolata i Czerniawska, 2005). W przypadku zaburzeń autystycznych badania dowodzą, że dysfunkcje w rozpoznawaniu pojawiają się tylko w przypadku emocji złożonych, takich jak zakłopotanie. Dane te przyczyniły się do wysunięcia hipotezy, że u osób autystycznych zaburzone są głównie te systemy umysłu, które służą interpretowaniu intencji osoby wysyłającej sygnały afektywne. Zespół Aspergera wiąże się zaś z występowaniem odmiennych strategii poznawczych wykorzystywanych przy analizie twarzy, polegających na analizie cech twarzy (głównie ust), a nie przetwarzaniu konfiguralnym (Blair, 2003 za: Dolata i Czerniawska, 2005). Dzieci z ADHD zdradzają ogólne deficyty w rozpoznawaniu mimicznych ekspresji emocjonalnych, w szczególności gniewu i smutku (Karine Pelc, Charles Kornreich, Marie-Line Foisy i Bernard Dan, 2006). Syndrom aleksytymii (zjawisko zaburzające procesy uświadamiania własnych emocji) wiąże się też ze znacznym pogorszeniem trafności rozpoznawania podstawowych mimicznych ekspresji emocjonalnych na twarzach innych ludzi (Parker, Prkachin i Prkachin, 2005).

Wykazano wpływ środków farmakologicznych na procesy poznawczej analizy ekspresji. Po podaniu ochotnikom leków antydepresyjnych następowała u nich redukcja identyfikacji złości i strachu (przeciwnie efekty obserwuje się po przyjęciu amfetaminy). Z kolei stosowanie diazepamu ograniczało dokładność i szybkość rozpoznawania wszystkich ekspresji emocjonalnych, a propranolol – powodowało wydłużenie czasu rozpoznania smutku. Dłuższe przyjmowanie alkoholu (badania alkoholików po detoksykacji) skutkuje deficytami w rozpoznawaniu mimicznych ekspresji emocjonalnych (Dolata i Czerniawska, 2005).

Podsumowanie

To zdumiewające, że pomimo różnic kulturowych, językowych, osobowościowych czy indywidualnych człowiek jest w stanie zasadniczo zrozumieć znaczenie mimicznego komunikatu emocjonalnego innych ludzi. Paradoksalnie jednak, skoro proces rozumienia świadomości innych ludzi wydaje się pozornie łatwy, to owo złudne wrażenie jeszcze bardziej utrudnia autentyczne zrozumienie „inności”. W analizie czyichś stanów emocjonalnych należy brać pod uwagę szereg czynników: determinanty środowiskowe, ocenę społeczną, strategię samozarządzania, kody komunikacyjne, zjawiska somatyczne czy zjawiska afektywne. Bez takiej analizy będziemy skłonni zakładać z góry, że życie emocjonalne ludzi jest zasadniczo takie same na całym świecie, a przecież nawet w kwestii „podstawowych” emocji ludzie (średniowieczni Hindusi i współcześni Amerykanie, Pintupi i Rosjanie, Inuici i Balińczycy) są pod pewnymi względami z gruntu podobni, a jednocześnie pod innymi względami – z gruntu różni (Shweder i Haidt, 2005). Przedstawiony w artykule zarys zagadnień oraz przegląd wyników badań dotyczących rozpoznawania mimicznych ekspresji emocji ilustruje ogromną złożoność tej problematyki i mam nadzieję uwrażliwia na fakt, że człowiek obok nas, przyglądający się emocjonalnemu wyrazowi czyjejś twarzy, niekoniecznie musi widzieć to samo, co my.

Literatura:

- S. B. Algoe, B. N. Buswell, J. D. DeLamater, *Gender and job status as contextual cues for the interpretation of facial expression of emotion*, w: „Sex Roles” 2000 nr 42, s. 183–208.
- M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- M. G. Beaupre, U. Hess, *Cross-cultural emotion recognition among Canadian ethnic groups*, w: „Journal of Cross-Cultural Psychology” 2005 nr 36 (3), s. 355–370.
- C. Biele, *Spostrzeżenie twarzy u ludzi i zwierząt*, w: „Studia Psychologiczne” 2002 nr 40.
- A. Byrne, M. W. Eysenck, *Trait anxiety, anxious mood and threat detection*, w: „Cognition and Emotion” 1995 nr 9, s. 549–562.
- P.T. Costa, R. R. McCrae, *Four ways Five Factors are Basic*, w: „Personality and Individual Differences” 1992 nr 13, s. 653–665.
- E. Dolata, *Psychologia rozpoznawania twarzy i ich ekspresji*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2001.

- E. Dolata, M. Czerniawska, *Czy widzisz to, co ja czuję; czy czujesz to, co ja widzę – dylematy komunikacji opartej o ekspresje mimiczne*, w: „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*” 2005 nr 16(76), s. 347–351.
- E. Dolata, M. Czerniawska, *Rozpoznawanie złożonych ekspresji emocji*, w: „*Psychologia, Edukacja i Społeczeństwo*” 2006 nr 3, s. 181–199.
- D. Doliński, *Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne*, w: J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 351–367), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- A. Duszak, *O emocjach bez emocji. Gniew w perspektywie lingwistycznej*, w: A. Duszak, N. Pawlak, *Anatomia gniewu. Emocje negatywne w językach i kulturach świata*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2003.
- P. Ekman, *Darwin and facial expression*, Academic Press, New York 1973.
- P. Ekman, *Wszystkie emocje są podstawowe*, w: P. Ekman, R. Davidson, *Natura emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012.
- H. A. Elfenbein, *Learning in emotion judgments: Training and the cross-cultural understanding of facial expressions*, w: „*Journal of Nonverbal Behavior*” 2006 nr 30 (1), s. 21–36.
- H. A. Elfenbein, N. Ambady, *On the universality and cultural specificity of emotion recognition: a meta-analysis*, w: „*Psychological Bulletin*” 2002 nr 128, s. 203–235.
- H. A. Elfenbein, A. A. Marsh, N. Ambady, *Emotional intelligence and the recognition of emotion from facial expressions*, w: L. Feldman Barrett, P. Salovey, *The wisdom in feeling* (s. 37–59), The Guilford Press, New York 2002.
- L. M. Goos, I. Silverman, *Sex related factors in the perception of threatening facial expressions*, w: „*Journal of Nonverbal Behavior*” 2002 nr 26 (1), s. 27–41.
- P. Gosselin, M. Perron, M. Legault, P. Campanella, *Children’s and adults’ knowledge of the distinction between enjoyment and nonenjoyment smiles*, w: „*Journal of Nonverbal Behavior*” 2002 nr 26 (2), s. 83–108.
- M. Green, M. Philips, *Social threat perception and the evolution of paranoia*, w: „*Neuroscience and Biobehavioral Reviews*” 2004 nr 28, s. 333–343.
- J. Ł. Grzelak, *Preferences and cognitive processes in interdependence situations: a theoretical analysis of cooperation*, w: V. Derlega, J. Grzelak, *Cooperation and helping behavior. Theory and research* (s. 97–127), New York Academic Press, New York 1982.
- J. Ł. Grzelak, *Współzależność społeczna*, w: J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 3, s. 125–145), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

- J. A. Hall, D. Matsumoto, *Gender differences in judgments of multiple emotions from facial expressions*, w: „Emotion” 2004 nr 4 (2), s. 201–206.
- U. Hess, G. Kirouac, *Ekspresja emocji w grupach*, w: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, *Psychologia emocji*, (s. 467- 484), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- K. Horney, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982.
- C. E. Izard, *The face of emotion*, Appleton-Century-Crofts, New York 1971.
- R. Lane, *The neural substrates of affect impairment in schizophrenia*, w: „American Journal of Psychiatry” 2003 nr 160, s. 1723–1725.
- J. E. LeDoux, *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*, Media Rodzina, Poznań 2000.
- J. Lewczuk, *Wrażliwość percepcyjna na sygnały ekspresji mimicznych zdegradowanych emocji zależnie od poziomu neurotyczności*, Niepublikowana praca magisterska, Wydział Psychologii UW, Warszawa 2005.
- J. Lewczuk, *Systemy preferencji społecznych (orientacje społeczne i preferencje kontroli), a różnicowanie uśmiechów prawdziwych i sztucznych*. Niepublikowane badania do rozprawy doktorskiej, Wydział Psychologii UW, Nr BST 1134/29 2006, Warszawa 2006.
- J. Lewczuk, *Rozpoznawanie emocjonalnej ekspresji mimicznej a poziom neurotyzmu. Doniesienie z badań*, w: „Studia Psychologiczne” 2008 nr 46 (1), s. 79-85.
- J. Lewczuk, *Poziom orientacji kooperacyjnej a percepcja mimicznych ekspresji emocji mieszanych oraz postrzeganie osób prezentujących różne wyrazy twarzy*, w: J. Czarnota-Bojarska, I. Zinserling, *W kręgu psychologii społecznej*, (s. 59-72), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- J. Lewczuk, *Związek orientacji społecznych z percepcją mimicznych ekspresji emocjonalnych i postrzeganiem ludzi*, Niepublikowana praca doktorska, Wydział Psychologii UW, Warszawa 2011a.
- W. Łosiak, *Psychologia emocji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- A. S. R. Manstead, M. Hewstone, (red.), *Psychologia społeczna. Encyklopedia Blackwella*, Wydawnictwo Jacek Santorski & CO, Warszawa (b.d.).
- A. Matczak, J. Piekarska, E. Studniarek, *Skala Inteligencji Emocjonalnej – Twarze (SIE-T)*. Podręcznik, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2005.
- D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

- D. Matsumoto, S. H. Yoo, J. Chung, (2007), *The Expression of Anger Across Cultures*, [http://www.davidmatsumoto.info/Articles/2007 The Expression of Anger across](http://www.davidmatsumoto.info/Articles/2007%20The%20Expression%20of%20Anger%20across) z dn. 20.03.2008
- G. Matthews, I. J. Deary, M. C. Whiteman, *Personality traits*, Cambridge University Press, New York 2003.
- C. G. McClintock, *Social values: Their definition, measurement and development*, w: „Journal of Research and Development in Education” 1978 nr 12, s. 121-137.
- R. R. McCrae, *Emotional intelligence from the perspective of the Five-Factor Model of personality*, w: R. Bar-On, J. D. A. Parker, *The handbook of emotional intelligence* (s. 263–276), Jossey-Bass, San Francisco 2000.
- L. Miles, L. Johnston, *Detecting happiness: Perceiver sensitivity to enjoyment and non-enjoyment smiles*, w: „Journal of Nonverbal Behavior” 2007 nr 31 (4), s. 259–275.
- K. Mogg, P. Philippot, *Selective attention to angry faces in clinical social phobia*, w: „Journal of Abnormal Psychology” 2004 nr 113, s. 160–166.
- B. Montagne, J. van Honk, R. P. C. Kessels, E. Frigerio, M. Burt, M. J. E. van Zandvoort, D. I. Perrett, E. H. F. de Haan, *Reduced efficiency in recognizing fear in subjects scoring high on psychopathic personality characteristics*, w: „Personality and Individual Differences” 2005 nr 38 (1), s. 5–11.
- S. T. Murphy, R. B. Zajonc, *Afekt, poznanie i świadomość: rola afektywnych bodźców poprzedzających przy optymalnych i suboptymalnych ekspozycjach*, w: „Przegląd Psychologiczny” 1994 nr 37, s. 261–299.
- Z. Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne*, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1992.
- K. Oatley, J. M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- R. K. Ohme, *Tajemnice mikroekspresji*, w: R. K. Ohme, M. Jarymowicz, *Automatyzmy w regulacji psychicznej: nowe perspektywy* (s. 97–108), Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2003.
- R. K. Ohme, *Podprogowe informacje mimiczne. Ujęcie psychologii eksperymentalnej*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2003a.
- R. K. Ohme, M. Augustynowicz, K. Kukliński, *Przedświadome rozróżnianie ekspresji mimicznej*, w: „Studia Psychologiczne” 2001 nr 39 (2), s. 29–40.
- R. K. Ohme, K. Kukliński, J. Sweklej, *Metody badania ekspresji mimicznej*, w: „Studia Psychologiczne” 2001 nr 39 (2), s. 11–28.
- P. D. Parker, K. M. Prkachin, G. C. Prkachin, *Processing of facial expressions of negative emotion in alexithymia: The influence of temporal constraint*, w: „Journal of Personality” 2005 nr 73 (4), s. 1087–1107.

- K. Pelc, C. Kornreich, M. Foisy, B. Dan, *Recognition of emotional facial expressions in attention-deficit hyperactivity disorder*, w: „Pediatric Neurology” 2006 nr 35 (2), s. 93–97.
- M. Różycka, *O specyfice rozpoznawania zdegradowanych ekspresji mimicznych. Próba zastosowania techniki morfingu*, Niepublikowana praca magisterska, Wydział Psychologii UW, Warszawa 2004.
- J. A. Russell, *Is there universal recognition of emotion from facial expression? A review of the cross-cultural studies*, w: „Psychological Bulletin” 1994 nr 115, s. 102–141.
- C. Saarni, *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, w: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, *Psychologia emocji*, (s. 392-412), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- E. Scharfe, *Development of emotional expression, understanding and regulation in infants and young children*, w: R. Bar-On, J. D. A. Parker, *The handbook of emotional intelligence* (s. 244-262), Jossey-Bass, San Francisco 2000.
- G. P. Shelley, M. J. Page, P. Rives, E. Yeagley, D. M. Kuhlman, *Nonverbal communication and detection of individual differences in social value orientation*, w: R. M. Kramer, M. H. Bazerman, A. E. Tenbrunsel, *Social decision making: Social dilemmas, social values, and ethical judgments* (s. 147-169), Psychology Press, New York 2009.
- R. A. Shweder, J. Haidt, *Psychologia kulturowa emocji – od starożytności po czasy współczesne*, w: M. Lewis i J. M. Haviland-Jones, *Psychologia emocji*, (s. 504-526), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- M. Szopski, *Komunikowanie międzykulturowe*, WSiP, Warszawa 2005.
- J. F. Thayer, B. H. Johnsen, *Sex differences in judgement of facial affect: A multivariate analysis of recognition errors*, w: „Scandinavian Journal of Psychology” 2000 nr 41, s. 243–246.
- S. S. Tomkins, *Affect, imagery, consciousness: The positive affects* (t. 1, 2), Springer, New York 1962.
- B. Zawadzki, J. Strelau, *Formalna charakterystyka zachowania – Kwestionariusz Temperamentu (FCZ-KT). Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 1997.
- B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak, M. Śliwińska, *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 1998.

**Face in the intercultural dialogue –
the complexity of the issues
of facial emotional expression perception
in the context of cultural and individual factors.**

Article is about the complexity of the issues of recognition of emotional expression in the context of the intercultural differences and selected individual factors (gender, level of neuroticism, the level of cooperative orientation, personality traits, health units, pharmaceuticals). It was described the socio-cultural context of facial emotions recognition (the role of the learning process associated with the acquisition of skills recognition of facial emotional expression, the fact of the presence of emotions typical of the cultural community, recognizing emotions influenced by cultural gender stereotypes, the role of context in the interpretation of facial emotions). There are the arguments in favour of innate, automatic and pancultural character of basic emotions from face decoding, taking into account described in the literature concerns and differences concerning the number, names and status of those emotions within the meaning of the different researchers and cultural communities.

Sylwia Góralczuk

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Istota arteterapii w perspektywie rozwojowej dzieci i młodzieży

Wstęp

Analizy pedagogiczne i psychologiczne dostarczają wielu badań na temat zastosowania sztuki, a dokładniej arteterapii w leczeniu zróżnicowanych zaburzeń emocjonalnych, społecznych oraz umysłowych wśród dzieci i młodzieży. Arteterapia jest treningiem twórczym, który oddziałuje poprzez proces tworzenia na rozwój osobowości uczestnika. Pełni funkcje terapeutyczne, a także przyczynia się do oddziaływań wychowawczych i profilaktycznych. Terapia przez sztukę wspomaga kształtowanie osobowości oraz stwarza możliwości ujawniania stłumionych uczuć. Działania artystyczne: malarstwo, rzeźba, teatr, muzyka wspomagają rozwój kompetencji dzieci i młodzieży w różnych etapach ich rozwoju, przede wszystkim w sferze emocjonalnej, poznawczej, moralnej oraz społecznej. Aby zastosować skuteczne formy terapii dzieci i młodzieży, należy skupić przede wszystkim na perspektywach rozwojowych, które uwidoczniają mechanizmy powstania zaburzeń.

Istota arteterapii

Arteterapia pojawiała się jako termin naukowy w latach 40. XX wieku. Po raz pierwszy w literaturze anglojęzycznej przedstawia ją brytyjski artysta i nauczyciel sztuki Adrian Hill. W polskim piśmiennictwie początkowo określana była mianem „kulturoterapii”, „terapii rysunkiem”. Znaczącą rolę w upowszechnianiu „arteterapii” odegrali również francuscy psychiatrzy Ambroise Tardieu i Max Simon. Pod koniec XIX w. przedstawili swoje prace na temat znaczenia dzieł plastycznych osób chorych psychicznie¹. Do

¹ A. Arciszewska – Binnebesel, *Szczęśliwy świat tworzenia czyli arteterapia*, Toruń, 2003.

powstania arteterapii przyczynili się także zwolennicy psychoterapii² opartej na teoriach Freuda i Junga, którzy akcentowali wielką siłę ekspresji dzieł sztuki i wyobraźni.

Słowo „arteterapia” złożone jest z dwóch komponentów: *arte* i *terapia*. *Arte* łacińskie słowo oznaczające wykonanie czegoś „doskonale, po mistrzowsku” wywodzące się od słowa *ars* – „sztuka”³. Natomiast wyraz „terapia” bliski jest greckiemu słowu *therapeuēin* i oznacza – opiekować się, „oddawać cześć”, a w szerszym znaczeniu tego słowa, oznacza również leczenie. W języku angielskim słowo *therapy* umotywowane jest jako postępowanie lecznicze bez stosowania środków farmakologicznych. Jako przykłady takiej terapii wymienia się: terapię zajęciową⁴, grupową i psychoterapię⁵. Ewelina J. Konieczna podkreśla, że terapia jest „systemem działań stosowanych nie tylko wobec osób chorych, ale także jednostek o zaburzonym rozwoju lub poszukujących rozwiązań sytuacji trudnych, również w stosunku do osób pozostających w obrębie patologii społecznej [...]”⁶. Jej zastosowanie początkowo odnosiło się jedynie do celów diagnostycznych w psychiatrii i psychoterapii. W pedagogice i psychologii służyło jako środek rozwoju i kształcenia prawidłowych postaw. Powszechnie arteterapię rozumiemy jako terapię przez sztukę. Jerzy Plechanow w swoich pracach przedstawia sztukę, jako różnorodny wyraz artystyczny, który tworzy człowiek. Dzięki sztuce, człowiek jest w stanie ukazać własne emocje i uczucia, których nie potrafi wyrazić w życiu codziennym⁷. Sztuka może stać się obrazem marzeń i pragnień. Jest środkiem pomocniczym w uporządkowaniu swoich doświadczeń oraz pomaga zrozumieć ich znaczenie i sens. Jest swego rodzaju „zwierciadłem” w którym dokonuje się odbicie ludzkiej osobowości. W związku z tym, sztuka

² Psychoterapia – w szerokim znaczeniu określa oddziaływanie lecznicze środkami psychologicznymi i środowiskowymi, w ścisłym znaczeniu jest zaplanowanym i systematycznym oddziaływaniem psychologicznym, które za cel przyjmuje poprawę funkcjonowania psychicznego i adaptacji społecznej jednostki.

³ E. J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków 2008 s. 14.

⁴ Terapia zajęciowa – rodzaj terapii, która ma za zadanie uaktywnić uczestnika poprzez wykonywanie określonych czynności mających również charakter usprawniania fizycznego, psychicznego, fizycznego. W ramach terapii zajęciowej prowadzi się wiele różnych zajęć m.in.: rzeźbiarstwo, krawiectwo, wikliniarstwo, tkactwo, oraz wszelkiego rodzaju prace ręczne.

⁵ J. Kwapiszewski, K. Sygitowicz Sierosławska, *Wychowanie przez sztukę i arteterapia jako remedium na agresję i przemoc*, Słupsk: Katedra Filozofii Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, 2008, s.52.

⁶ E. J. Konieczna, op.cit. s.14.

⁷ L. Wygotki, *Psychologia sztuki*, PWN, Kraków 1980, s. 336.

jest środkiem wychowawczym, który towarzyszy człowiekowi przez jego całe życie, stając się przy tym źródłem nowych doświadczeń .

Arteterapia jest terminem mieszczącym w sobie różnorodne sposoby stosowania sztuki w leczeniu. Wykorzystywana jest w celach terapeutycznych jak i diagnostycznych. Pośród licznych definicji arteterapię można podzielić na dwie kategorie. Pierwsza świadczy o tym, że jest uzdrawiającym środkiem procesu twórczego, dzięki któremu wyrażamy siebie poprzez samorealizację. Druga uświadamia nam, że arteterapia w sposób niewerbalny umożliwia symboliczną komunikację.

Wyróżniamy trzy najistotniejsze funkcje arteterapii:

1. Funkcja edukacyjna – w tym przypadku arteterapia dostarcza pełniejszej wiedzy, nowych wiadomości, w celu rozeznania się w świecie rzeczywistym oraz pojęcia jego aspektów i celów.
2. Funkcja rekreacyjna – zajęcia z arteterapii pozwalają na odpoczynek od problemów, relaksację organizmu.
3. Funkcja korekcyjna – dotyczy przekształcenia struktur i mechanizmów negatywnych i mniej wartościowych na bardziej pozytywne⁸.

Arteterapia pozwala odkryć zahamowania i bariery, które blokują rozwój człowieka. Rozwija i kształtuje sferę emocjonalną, a w szczególności aspekty tj. identyfikacja własnych emocji i uczuć oraz wyrażania ich w sposób akceptowany społecznie. Ponadto ukazuje przekonanie, że można przyznać się do cierpienia, buntu bez poczucia lęku i izolacji. Terapia przez sztukę wpływa na poczucie własnej wartości i samoocenę osób w niej uczestniczących. Wspomaga kształtowanie osobowości, stwarza możliwości odkrycia stłumionych uczuć. Motywuje do działania i daje pozytywny obraz otaczającej rzeczywistości i ludzi.

Arteterapia jako forma pomocy terapeutycznej

Arteterapia jako oddziaływanie terapeutyczne pozwala na zrozumienie wielu problemów, poprzez stosowanie form plastycznych, teatralnych, muzycznych. Daje możliwości wyrazu trudnych doświadczeń w bezpiecznych warunkach. Poprzez różnego rodzaju warsztaty grupowe lub spotkania indywidualne dzieci i młodzież mogą uczyć się asertywnego wyrażania myśli i pracy nad sobą. Zatem celem pomocy arteterapeutycznej jest zrozumienie problemów, ich interpretacja i wspomaganie rozwoju człowieka.

⁸ W. Szulc, *Sztuka i terapia*, Centrum Metodyczne Szkolenia Nauczycieli Średniego Szkolnictwa Medycznego, Warszawa 1993, s.42-43.

Uczestnik ma możliwość wyrazić swoje uczucia, emocje, a także trudne przeżycia poprzez działanie muzyki, plastyki, teatru oraz literatury. Działania arteterapeutyczne nie tylko wpływają na poprawę stanu psychicznego człowieka, ale równocześnie oddziałują na rozwój jego twórczości. Współcześnie poprzez twórczość rozumie się „dyspozycję do tworzenia, która w stanie potencjalnym istnieje u wszystkich ludzi w każdym wieku i uzależniona jest od środowiska społeczno – kulturalnego”⁹. Ludzka twórczość jest powiązana z aspektami terapeutycznymi. Otóż proces tworzenia w terapii nie prowadzi wyłącznie do celu artystycznego jak mogłoby się wydawać, ale również przynosi ukojenie, satysfakcję i zrozumienie rzeczywistości. Proces twórczy ma najwyższą wartość terapeutyczną, bowiem rozbudza aktywność i ekspresję, które przyczyniają się do pozytywnych zmian w postawach wobec siebie i ludzi.

Terapia przez sztukę wspiera uzewnętrznianie myśli i pragnień. Pełni następujące funkcje, które kreują prawidłową osobowość człowieka:

- sztuka dostarcza wiedzy o człowieku i świecie,
- prowadzi do rozwijania zdolności spostrzegania,
- wpływa na poczucie własnej wartości,
- łamie stereotypy, prowokuje do pozytywnej oceny zjawisk,
- rozszerza zakres własnych doświadczeń,
- kształci wzorce moralnego zachowania,
- umożliwia adaptację jednostki do społeczeństwa,
- tworzy i wzmacnia więzi społeczne,
- kształci kulturę zachowań,
- rozwija predyspozycje artystyczne,
- dostarcza rozrywki¹⁰.

We współczesnym świecie termin terapii pojawia się w różnych obszarach pedagogiki, psychologii i socjologii. Arteterapia przybiera na ogół formę terapii aktywnej, poprzez ruch, gesty, śpiew usprawniając sfery emocjonalną, fizyczną i psychiczną dzieci i młodzieży. Jest aktywną formą psychoterapii, która wykorzystuje środki artystyczne jako sposób komunikacji. W bezpiecznym środowisku tworzonym przy pomocy relacji terapeutycznej, uczestnik tworzy obiekty, obrazy w celu wyrażania siebie. Poprzez doświadczenia związane z arteterapią, osoba ma możliwość zrozumieć siebie oraz swoje trudności i problemy. Zajęcia arteterapeutyczne w skuteczny sposób

⁹ C. Glotton, *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1985, s. 49.

¹⁰ B. Kaczyńska, *Estetyka a pedagogika*, [w:] *Studia o współczesnej estetyce polskiej*, (red) S. KrzemieńOjak PWN, Warszawa 2000, s. 33.

oddziałują na adaptację młodego człowieka będącego w trudnym, burzliwym okresie dojrzewania. U młodzieży nieprzystosowanej społecznie, wprowadza przemianę własnych zachowań poprzez stymulowanie rozwoju i rozwijanie społecznych kompetencji¹¹. Takie doświadczenie może doprowadzić do trwałej i pozytywnej zmiany w relacjach z innymi, prawidłowego postrzegania siebie. Poprzez ekspresję artystyczną jednostka ma możliwość wyrażania samej siebie, umacniania wiary we własne siły. Zajęcia z arteterapii są planowaną, wielopłaszczyznową formą terapii, która wykorzystuje muzykę, taniec, rysunek oraz wszelkie formy manualne i techniki parateatralne (np. dramę), aby uzyskać efekty relaksu, wysokiej samooceny czy chociażby zaangażowania wszystkich zmysłów, które doprowadzą do lepszego samopoczucia uczestnika.

Według Krystyny Sztuki arteterapia przyczynia się do:

- akceptacji własnego ciała,
- poprawy koncentracji uwagi,
- wprowadza uczestników stan odprężenia,
- wspomaga procesy poznawczo-percepcyjne oraz orientację przestrzenną,
- poprawia koordynację wzrokoworuchową,
- poszerza horyzonty przeżyć,
- buduje poczucie własnej wartości,
- podnosi samoocenę poprzez rozwijanie potencjalnych zdolności,
- umożliwia wyrażanie swoich uczuć, emocji pozytywnych i negatywnych,
- wspomaga osiąganie zamierzonych celów,
- ukazuje pozytywne strony jednostki¹².

Uczestnikiem zajęciach arteterapeutycznych może być każda osoba, chcąca doskonalić pracę nad własnym rozwojem osobistym. Nie zmienia to faktu, że przedstawiana forma terapeutyczna, kierowana jest najczęściej do osób z różnymi dysfunkcjami, zaburzeniami rozwojowymi. Dlatego też stosowana jest jako pomoc dzieciom, młodzieży oraz rodzicom w leczeniu trudności społecznych, rodzinnych i osobistych.

¹¹ M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s.13.

¹² K. Sztuka, *Twórcza ekspresja w dialogu terapeutycznym. Psychologia dla artystów II*, wyd. WSP Częstochowa 2003, s. 11.

Perspektywy rozwojowe

Wiek niemowlęcy i poniemowlęcy

Oba okresy określane są jako odrębne fazy rozwoju dziecka i cechują się odmiennymi procesami i zjawiskami. Opisuując je należy skupić się na ich indywidualnej charakterystyce. Wiek niemowlęcy określa się od momentu narodzin dziecka do pierwszego roku życia. W tym czasie zachodzą dynamiczne zmiany w czterech sferach funkcjonowania dziecka: emocjonalnej, społecznej, fizycznej i poznawczej¹³. Podstawowym źródłem zaspokajania potrzeb noworodka staje się otoczenie społeczne. Funkcjonowanie niemowlęcia w szczególności zależy od jakości interakcji pomiędzy nim, a jego opiekunami (rodzicami). W tym okresie, możemy zauważyć podstawy kompetencji emocjonalnych i komunikacyjnych, których prawidłowe funkcjonowanie uzależnione jest od bliskiej więzi z rodzicem i zaspokojonych potrzeb fizjologicznych. Badanie problematyki prawidłowego i zaburzonego rozwoju więzi z rodzicem jest koncepcją leżącą u podłoża działań arteterapeutycznych. Takie zaburzenia więzi (Reactive attachment disorder)¹⁴ w dzieciństwie określa Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób ICD-10 (International Classification of Diseases)¹⁵, jako zaburzenia psychiczne ujawniające się w opisywanym okresie rozwoju. Więzią w tym przypadku nazywamy długotrwały, emocjonalny związek z konkretną osobą. Kształtuje się ona około 2,5 roku życia dzięki interakcji z rodzicem¹⁶. Mary Ainsworth w swoich pracach o teoriach przywiązania wyróżnia podstawowe typy przywiązania. Przedstawia funkcjonowanie dzieci wykazujących każdy z tych typów. Pierwszy z nich to dziecko o bezpiecznym wzorcu, które w przyszłości będzie zdolne do niezależnego i prawidłowego funkcjonowania. Będzie w stanie nawiązać bliskie relacje z innymi ludźmi. Kolejnym typem jest wzorzec unikający, który przyczynia się do wytworzenia poczucia niskiej wartości i postaw

¹³ M. Czub, *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: Brzezińska A.I. (red.). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 41–66.

¹⁴ Z języka ang. RAD (Reactive attachment disorder) – zaburzenie więzi sklasyfikowane w ICD-10 jako reaktywne (wywołane silnym stresem, problemami adaptacyjnymi) utrudnienie nawiązywania relacji społecznych w dzieciństwie.

¹⁵ Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 (ang. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) – jest międzynarodowym systemem diagnozy chorób i zaburzeń, zwiększającym efektywność rozpoznawania i leczenia zaburzeń.

¹⁶ L. Popek, *Zaburzenia funkcjonowania społecznego rozpoczynające się w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym*. W: Namysłowska I. (red.). *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2007, s. 146–150.

nieufności w dorosłym życiu. Pozostałymi typami są wzorce: zdezorganizowany i ambiwalentny¹⁷, które prowadzą do trudności w funkcjonowaniu emocjonalnym i poczucia zagrożenia ze strony otaczającego świata. Prawidłowy wzrost i rozwój dziecka należy od podtrzymywania bezpiecznej relacji z matką. Jeżeli te relacje zostaną zaburzone poprzez np. niezaspokojenie podstawowych potrzeb psychofizycznych, skuteczną metodą pomocy może okazać się arteterapia¹⁸. Terapia przez sztukę u niemowląt i dzieci poniżej 3 roku życia przybiera formę zajęć grupowych, opartych przede wszystkim na technikach plastycznych. Wspólne tworzenie dzieł plastycznych prowadzi do wzmacniania więzi, budowania zaufania i stawiania granic. Pozwala na ukazanie emocji bez użycia słów.

Skupiając się na dzieciach w wieku poniemowlęcym, czyli od 1. do 3. roku życia zauważamy dynamiczny rozwój funkcji motorycznych, lokomocji i posługiwanie się językiem. Pojawia się skłonność do tworzenia i aktywnej zabawy. Doskonałym źródłem stymulacji i rozwoju wyżej wymienionych funkcji staje się arteterapia. Pozwala na ekspresję i aktywne działania, które dają poczucie bezpieczeństwa¹⁹.

U podstaw arteterapii kierowanej do dzieci w wieku poniemowlęcym znajduje się przede wszystkim tworzenie porozumienia między dziećmi oraz ich opiekunami, co w konsekwencji umożliwia twórcze zaspokajanie potrzeb.

Wiek przedszkolny

W tym okresie następuje rozwój komunikacji i wzrost śmiałości w kontaktach międzyludzkich. Dzieci przejawiają oznaki zachowań empatycznych i wykazują umiejętność przyjęcia perspektywy innej osoby. Okres ten przypada na wiek dziecka między 4. a 5. rokiem życia. Dzieci starają się samodzielnie wejść w szerszy krąg kontaktów społecznych. Wzrost kontaktów z rówieśnikami przyczynia się do zwiększonej intensywności zabaw grupowych, opierających się przede wszystkim na współdziałaniu i fantazji²⁰.

¹⁷ Ambiwalencja – (łac. ambo – obaj + valens, valentis – mocny, skuteczny) – przeciwstawny, zawierający w sobie sprzeczne uczucia albo pragnienia. Postawa charakteryzująca się jednoczesnym występowaniem pozytywnego jak i negatywnego nastawienia do osoby, obiektu (np. ciekawość i strach dziecka wobec nowej osoby w otoczeniu) Termin „ambiwalencja” wprowadził do psychiatrii Eugen Bleuler w 1911 roku.

¹⁸ A. Brzezińska, I. Appelt, K. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*. W: J., Strelau., D., Doliński, (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki, tom II*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2008, s. 95–140.

¹⁹ Tamże, s.100.

²⁰ Tamże, s.145.

Jerome S. Bruner podkreśla, że w tym okresie dziecko zdobywa umiejętności wewnętrznego przedstawiania otaczającego go świata, stosując odtwórcze wyobrażenia. Poznawanie jest kierowane w stronę bardziej refleksyjnego działania. Jednymi z najważniejszych osiągnięć dziecka w tym okresie, to przede wszystkim dążenie do samodzielnego i odpowiedzialnego podejmowania różnych działań, oraz odczuwanie siebie samego jako podmiotu własnych działań i przeżyć²¹. Dzieci cztero i pięcioletnie postrzegają arteterapię w kategoriach zabawy, co przyczynia się do zwiększenia ich zainteresowania formami artystycznymi. Uczestnicy zajęć arteterapeutycznych doskonaliły swoje umiejętności współpracy w grupie i nabywają nowe kompetencje komunikacyjne²². U dzieci przejawiających zaburzenia emocjonalne, mających trudności w funkcjonowaniu społecznym, arteterapia wspomaga rozwój i koryguje nieprawidłowości. Przyczynia się przede wszystkim, do wzrostu poczucia bezpieczeństwa i zmniejsza poczucie lęku.

Wiek szkolny

Jest ostatnim etapem dzieciństwa, a zarazem pierwszym krokiem ku dorosłości w życiu człowieka. Obejmuje dzieci w przedziale wiekowym 6-12 lat. Ten okres wiąże się z nową aktywnością, czyli nauką szkolną, która staje się dominującym aspektem w życiu dziecka. Dokonują się znaczące zmiany w sferze emocjonalnej, poznawczej, moralnej i społecznej²³. Działania arteterapeutyczne z dziećmi w wieku szkolnym przybierają różnorodne formy, w zależności od potrzeb, trudności i zaburzeń dziecka. Do najczęstszych zaburzeń, które podejmuje arteterapia zaliczamy: specyficzne zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych²⁴, zaburzenia w relacjach społecznych, fobie szkolne, zespół Aspergera, autyzm, zespół nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD), zaburzenia odżywiania oraz niepełnosprawności²⁵.

²¹ M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, PWN, Warszawa 1977, s.76

²² B. Kornacka, A., Laskowska, Popek L. *Arteterapia w Psychiatrycznym Oddziale Dziennym dla Dzieci – doświadczenia własne*. W: Karolak W., Gmitrowicz A. (red.). *Znaczenie arteterapii w psychiatrii polskiej*. PKInSEA, Łódź 2000; 95–98.

²³ K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: Brzezińska A.I. (red.). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2004, 259–303.

²⁴ Specyficzne zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych – są grupą zaburzeń w sferach: czytania, analizy dźwiękowo – literowej, umiejętności arytmetycznych oraz zaburzenia mieszane. Przyczynami mogą być zaburzenia czynności systemu nerwowego w zakresie odbioru, przekazu i przetwarzania.

²⁵ C. Case, T. Dally, *Art therapy with children. From infancy to adolescence*. Routledge, Nowy Jork 2008, s. 1-19.

Często dochodzi do współwystępowania kilku problemów jednocześnie, dlatego metody arteterapeutyczne mogą przebiegać w podobny sposób. Wpływ na poczucie kompetencji dziecka, wywiera przede wszystkim rozwój w sferze emocjonalnej, poznawczej, moralnej oraz społecznej. Z kolei na kształtowanie samooceny mają zdolności intelektualne i motoryczne dziecka, jednocześnie zaliczane do głównych w tym obszarze. W pracy arteterapeutycznej uwzględnia się nie tylko objawy towarzyszące zaburzeniu, ale również ich powiązanie ze sferami funkcjonowania. W każdym indywidualnym przypadku arteterapia przyjmuje odmienne formy. Do powszechnie znanych należą praca indywidualna z dzieckiem oraz praca grupowa. Nowatorskim sposobem prowadzenia terapii przez sztukę, także w Polsce staje się włączenie do wspólnych działań rodziców i rodzeństwa. Taka forma oddziaływania kształtuje w szczególności prawidłowe relacje rodzinne i samoregulację emocjonalną uczestników zajęć. Arteterapia rodzinna pełni zasadniczą rolę w przypadku doświadczania straty, bólu związanego z patologiami rodzinnymi oraz rozpadem wspólnotowego życia rodziny. Wspomaga budowanie poczucia wsparcia i wspólnoty²⁶. Kolejną formą pracy z dziećmi w wieku szkolnym jest arteterapia przeprowadzana w klasach szkolnych z udziałem wszystkich uczniów i wychowawców. Ta forma zajęć posiada swój specyficzny charakter i buduje nowe relacje między uczniami. Środowisko szkolne może stanowić dla wielu uczniów źródło konfliktów i lęków. W związku z tym, arteterapia skupia się przede wszystkim na zaburzonych relacjach między uczniami. Bazowym elementem staje się obserwacja, analiza zachowań i relacji w klasie szkolnej. Zajęcia opierają na działaniach twórczych, najczęściej wykorzystujących aktywność plastyczną. Ich głównym celem jest dostarczenie uczniom możliwości swobodnego wyrażania siebie, uwolnienie emocji, napięć i doświadczenie prawidłowej komunikacji w grupie. Należy zwrócić uwagę, na to że ,w tym okresie rozwoju następuje postęp w logicznym myśleniu, który umożliwia prowadzenie głębszych dyskusji na temat własnych odczuć.

Wiek dorastania

Okres dorastania jest nazywany okresem przejściowym, ponieważ dziecko stopniowo zmienia się w osobę dorosłą, przy czym dochodzi do przemian w sferach funkcjonowania. Obejmuje okres od 10. do około 22.

²⁶ T., Dalley *I wonder if I exist?: a multi-family approach to the treatment of anorexia in adolescence*. W: Case C., Dalley T. (red.). *Art therapy with children. From infancy to adolescence*. Routledge, Nowy Jork 2008, s. 69–85.

roku życia, gdzie umowną granicą dzielącą ten czas na wczesne i późne dorastanie jest wiek 16 lat. Obok dojrzewania fizycznego np. zwiększenia masy ciała, dojrzewania seksualnego, zachodzi również rozwój poznawczy, emocjonalny i moralny. Uwidacznia się autonomia względem rodziców, która może manifestować się niezależnością fizyczną, emocjonalną oraz ekonomiczną. W tym okresie dla dorastającego człowieka „niektóre stare wzorce i schematy ukształtowane w dzieciństwie przestają pełnić już swoje funkcje”²⁷. Pojawia się akceptacja siebie, swojej fizyczności, płciowości i cech psychicznych. Nastolatkowie aktywnie uczestniczą w grupach rówieśniczych, nawiązują przyjaźnie, związki intymne i preintymne²⁸. Ta grupa wiekowa może niechętnie odnosić się do pracy terapeutycznej, dlatego ważne jest, aby zwrócić szczególną uwagę na budowanie więzi, opartej na zaufaniu i szacunku w stosunku do uczniów. Zmiany zachodzące w rozwoju nastolatków niosą za sobą wzrost zachowań niepożądanych. Takimi zachowaniami mogą być: łamanie reguł i norm społecznych, naruszanie granic innych ludzi połączone z wybuchami agresji. Ten schemat funkcjonowania młodych ludzi może doprowadzić do uzależnień alkoholowych, narkotykowych lub zaburzeń w prawidłowym postrzeganiu świat i ludzi. W narastaniu problemu mają swój udział gwałtowne przemiany społeczno-gospodarcze i różnice międzypokoleniowe. Mogą przyczynić się do zaburzenia funkcjonowania nastolatków i wpływać na postrzeganie siebie w otoczeniu. W pracy arte-terapeutycznej z nastolatkami wykorzystuje się technikę psychorysunku, która pozwala na poznanie i zdiagnozowanie problemu. W latach 40. XX wieku analizę rysunku zaczęto stosować w badaniu osobowości dzieci i młodzieży. Pierwsze próby wykazania znaczenia rysunku w badaniu dziecka, podjął Corcardo Ricci w roku 1887. Jako technika terapeutyczna rysunek jest stosowany w terapii indywidualnej i grupowej. Rysunkiem posługują się przede wszystkim zwolennicy teorii psychoanalitycznych²⁹. Działania

²⁷ M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* W: Brzezińska A.I. (red.). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 345–378.

²⁸ „preintymne” tzw. związki okresu adolescencji, charakteryzujące się nietrwałością, często odwrotnie proporcjonalne do gwałtowności uczuć, przejawiające się tendencją do ukrywania miłości z równoczesną chęcią i potrzebą ukazania własnych uczuć.

²⁹ Psychoanaliza – jest teorią na temat funkcjonowania ludzkiego umysłu, metodą jego badania, a także leczenia. Jako teoria dotycząca ludzkiego umysłu wywarła ogromny wpływ na prądy intelektualne w XX wieku i aktualnie jest inspirującą dla współczesnej humanistyki. Psychoanaliza zakłada, że na kształtowanie się osobowości, poza czynnikami dziedzicznymi i wrodzonymi, mają wpływ relacje z rodzicami, jak również ważne doświadczenia – narodzin,

arteterapeutyczne mogą być pierwszym krokiem do procesu rozumienia i postrzegania siebie w rzeczywistości społecznej.

Wnioski

Arteterapia rozumiana jako działanie terapeutyczne niewątpliwie odgrywa elementarną rolę w prawidłowym rozwoju dzieci i młodzieży. Wpływa na poczucie bezpieczeństwa, jak również oddziałuje na samopoczucie uczestników. Terapia przez sztukę jest doskonałym środkiem, który można zastosować w leczeniu zaburzeń psychicznych i zachowań społecznych, również tych związanych z okresem dojrzewania. Pomaga ona młodemu człowiekowi odnaleźć drzemiące w nim talenty, a przede wszystkim podnosi jego poczucie wartości. Arteterapia zapobiega występowaniu negatywnych zachowań, a zarazem stymuluje zachowania pozytywne, które sprzyjają rozwojowi osobistemu. Dodatkowo zaspokaja estetyczne i emocjonalne potrzeby jednostki, a także rozwija jej zdolności koncentracji uwagi, myślenia, zapamiętywania, tworzenia i spostrzegania.

Powyżej przedstawione zostały działania arteterapeutyczne prowadzone z dziećmi z różnymi problemami, charakterystycznymi dla danego okresu rozwoju. Zaprezentowany zespół norm rozwojowych opisuje pewne ramy funkcjonowania dzieci i młodzieży. Należy zwrócić szczególną uwagę na różnice indywidualne i odmienne trudności każdego uczestnika, uwzględniając przy tym jego możliwości i potrzeby.

Bibliografia

- Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: Brzezińska A.I. (red.). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2004.
- Arciszewska – Binnebesel A., *Szczęśliwy świat tworzenia czyli arteterapia*, Wydawnictwo BEA-BLEJA Toruń 2003.
- Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* W: Brzezińska A.I. (red.). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska I., *Psychologia rozwoju człowieka*. W: J., Strelau., D., Doliński, (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom II. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2008.

miłości, seksualności, nienawiści, śmierci – które często są źródłem wewnętrznych konfliktów. Teoria i metoda psychoanalizy została stworzona na przełomie XIX i XX wieku przez wiedeńskiego lekarza Zygmunta Freuda (1856-1939).

- Czub M., *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: Brzezińska A.I. (red.). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Dalley T., *'I wonder if I exist?': a multi-family approach to the treatment of anorexia in adolescence*. W: Case C., Dalley T. (red.). *Art therapy with children. From infancy to adolescence*. Routledge, Nowy Jork 2008.
- Glotton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1985.
- Kaczyńska B., *Estetyka a pedagogika*, [w:] *Studia o współczesnej estetyce polskiej*, (red) S. Krzemień – Ojak PWN, Warszawa 2000.
- Konieczna E. J., *Arteterapia w teorii i praktyce*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków 2008.
- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Kwapiszewski J., Sygitowicz-Sierosławska K., *Wychowanie przez sztukę i arteterapia jako remedium na agresję i przemoc*, Słupsk: Katedra Filozofii Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, 2008.
- Popek L., *Zaburzenia funkcjonowania społecznego rozpoczynające się w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym*. W: Namysłowska I. (red.). *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2007.
- Sztuka K., *Twórcza ekspresja w dialogu terapeutycznym. Psychologia dla artystów II*, wyd. WSP Częstochowa 2003.
- Szulc W., *Sztuka i terapia*, Centrum Metodyczne Szkolenia Nauczycieli Średniego Szkolnictwa Medycznego, Warszawa 1993.
- Tyszkowa M., *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, PWN, Warszawa 1977.
- Wygotski L., *Psychologia sztuki*, PWN, Kraków 1980.

The Essence of Art Therapy in the Development of Children and Youth

Art therapy appeared as an scientific term in the 1940's. Adrian Hill, a British artist and art teacher, presented it for the first time in English language literature. Art therapy was originally referred to as "cultural therapy" and "drawing therapy". The term "art therapy" is comprised of two components: art and therapy. The Latin word arte means doing something "perfectly and masterfully" and comes from the work ars, "art." However, the

term “therapy” is close to the Greek work *therapeúein* and is defined as “to look after” or “to worship”, and in a wider context, this works also means treatment. Art therapy is a general term which is used to describe the several ways of using art in treatment. It is utilized for therapeutic and diagnostic purposes. Presently, the term “art therapy” appears in various areas of pedagogy, psychology and sociology. Art therapy generally takes the form of active therapy (movement, gestures) and singing improves the emotional, physical and psychological areas of the lives of children. It is an active form of psychotherapy, which employs artistic means as a way of communication.

STUDENCI O PROJEKCIE

Jednym z założeń projektu było umożliwienie uczestnikom wyrażenie swobodnych opinii na temat podejmowanych aktywności. Ewaluacja działań projektowych odbywała się każdego dnia oraz podczas końcowego spotkania podsumowującego. Poniżej przedstawiono wybrane wypowiedzi studentów polskich i izraelskich, uczestniczących w projekcie, pozyskane z anonimowych ankiet ewaluacyjnych.

Wypowiedzi studentów Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie

„Najważniejszym punktem programu było poznanie studentów z Izraela. Przez kilka dni mogliśmy mieszkać w jednym miejscu i dogadywać się z nieznanymi osobami w obcym dla nas wszystkich języku angielskim. Myślę, że się udało. To było niesamowite – wspólne porozumienie. Nauczyłam się rezygnacji z oceniania ludzi, zrozumiałam że istotne jest by najpierw kogoś poznać. Nie ma barier jeżeli ty sam ich nie stwarzasz. Nie miało dla mnie znaczenia to skąd przyjeżdżają studenci. Nie miało to dla mnie znaczenia, czy są tej samej religii. Cieszę się, że poznałam nowych wspaniałych przyjaciół. Żałuję, że nie mogliśmy więcej czasu spędzić w instytucjach edukacyjnych, skoro studenci z Izraela przygotowują się do zawodu nauczycielskiego. Chciałabym, by w przyszłości było więcej czasu na poznanie ciekawych miejsc związanych z Polską (niekoniecznie muzeów), polskich tradycji, zwyczajów etc. Ale ogólnie było świetnie!”

„Najważniejszym punktem programu była możliwość integracji ze studentami z Jerozolimy, bo jak inaczej budować most jeśli nie poprzez łamanie barier i stereotypów związanych z naszymi krajami, jeśli nie poprzez poznanie wzajemne i wspólne spędzanie czasu? Oczywiście ważna jest także

wspólna przeszłość, ale według mnie jest ona na drugim miejscu. Nie podoba mi się nastawienie, że skoro przyjeżdżają osoby z Izraela to koniecznie trzeba je zabrać do wszystkich możliwych miejsc związanych z przeszłością, wojną i Holocaustem. Tak naprawdę przecież przyjeżdżają do Polski by zobaczyć prawdziwą, dzisiejszą Warszawę.(...)”

„Najważniejszym punktem programu była dla mnie wspólna praca nad prezentacjami konferencyjnymi. Dzięki temu wspólnemu doświadczeniu a potem wystąpieniu na konferencji poczułam, że zbliżyliśmy się do siebie, że potrafimy współpracować. Dzięki udziałowi w projekcie bardziej otworzyłam się na drugiego człowieka. Myślę, że dzięki temu w kontakcie z bliskimi mi osobami będę w stanie bardziej okazywać swoje uczucia. Dostrzegłam że Polacy są bardziej zdystansowani. Młodzież z Izraela jest bardziej ekspresyjna i otwarta. Teraz widzę, że mimo licznych problemów najważniejsze jest zachowanie pogody ducha. Sam program był bardzo dobrze zorganizowany. Wszystkie aktywności w których uczestniczyliśmy były w pewien sposób potrzebne, a i tak były to informacje „w pigułce””

„Dla mnie samo zderzenie z inną kulturą, jej poznanie i zrozumienie było bardzo pozytywne. Wspólne zajęcia które prowadziliśmy w przedszkolach w Lublinie i Warszawie były okazją do tego, by poznać inne sposoby pracy z dziećmi. To rozwija wyobraźnię i pomaga szukać własnych pomysłów metodycznych. Program był też okazją by ćwiczyć język angielski, poznawać ludzi pozytywnie myślących o innych. Jestem zaskoczona, że grupa izraelska jest niesamowicie otwarta na ludzi. To zmieniło moje myślenie o innych. Czasami program naszych zajęć był zbyt napięty, ale rozumiem, że było mało czasu. Nic bym nie zmieniła w programie, może tylko liczbę spotkań w muzeach danego dnia. Gdyby te aktywności trwały krócej umysł nie byłby tak przeciążony pracą i trudną wiedzą dotyczącą wspólnej historii.”

**Wypowiedzi studentów
David Yellin College
w Jerozolimie**

“For me the most important things in this program were that both the Polish and Israeli group could stay and live together. That gave us wonderful chance for better connection. The participation in this program will be useful for me in future. I met wonderful people during this project.”

“All the parts that involved interaction between the members of both groups was the most important for me. It gave all of us the opportunity to get to know each other, which, in my opinion, was the crucial objective of this program. This program gave me new essential experiences concerning intercultural cooperation. It gave me a new perspective on our common history as well as the future prospective cooperation. In my opinion this program is perfect when it comes to fighting prejudices existing in both nations. It was better to try to make the program last longer than eight days, for example ten days. All the elements of the program would be maintained and on the other hand both groups would have more free time to integrate in a way they’ll choose on their own.”

“The most important point of the program were the reflections/remarks, the conversations that we made every night, because it’s very important for me to speak about all that happened in the whole day. The main thing is the ability to connect to each other, to find and focus on the every single things that we made with each other. I noticed that Polish and Israeli people are not so different as I though. Thank you so much!!”

NOTY O AUTORACH

Doktor hab. Elzbieta Czykwin, prof. ChAT, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie Wydział Pedagogiczny, kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej i Socjologii Edukacji

Doktor hab. Renata Nowakowska-Siuta, prof. ChAT, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie Wydział Pedagogiczny, kierownik Katedry Dydaktyki i Pedagogiki Szkolnej, prodziekan Wydziału Pedagogicznego

Doktor hab. Andrzej Kluczyński, prof. ChAT, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie Wydział Teologiczny, profesor w Katedrze Wiedzy Starotestamentowej i Języka Hebrajskiego

Doktor Edna Kapel-Green, The David Yellin Academic College of Education, Jerusalem, starszy wykładowca w Wydziale Pedagogicznym

Profesor Julia Mirsky, Ben Gurion University of the Negev, profesor w Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych

Doktor Agnieszka Piejka, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie Wydział Pedagogiczny, starszy wykładowca w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Socjologii Edukacji

Doktor Joanna Lewczuk, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie Wydział Pedagogiczny, starszy wykładowca w Katedrze Dydaktyki i Pedagogiki Szkolnej

Doktor Stefan T. Kwiatkowski, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie Wydział Pedagogiczny, adiunkt w Katedrze Dydaktyki i Pedagogiki Szkolnej

Magister Dominika Zakrzewska, magister psychologii społecznej i pedagogiki resocjalizacyjnej oraz doktorantka na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Współzałożyciel oraz Kierownik Projektów w Fundacji Żywy Most działającej na rzecz dialogu międzykulturowego. Koordynator programu "Leadership Program" – Seminars for Israeli Educators in Poland od początku jego powstania, wcześniej zaangażowana w realizację projektu "Living Bridge – Poland/Israel"

Magister Sylwia Góralczuk, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie Wydział Pedagogiczny, asystent w Katedrze Dydaktyki i Pedagogiki Szkolnej

Profesor Yosef Erez, wykładowca psychologii i socjologii na Uniwersytecie w Hajfie, a także w TIL – Institute for Psychological Testing and Organizational Consulting to Industry oraz RAFAEL Armament Development Authority. Od 2010 roku angażuje się w realizację projektów współpracy polsko-izraelskiej w obszarze edukacji oraz rozwijanie dialogu w szczególności między edukatorami i młodymi liderami z obu krajów.

















