

Aleksandra Jasielska

Instytut Psychologii UAM

ANALIZA WPLYWU STEREOTYPU PŁCI W OBSZARZE EMOCJI NA EDUKACJĘ EMOCJONALNĄ

Hermiona popatrzyła na nich z politowaniem.

– Czy wy nie rozumiecie, jak Cho się teraz czuje?

– Nie – odpowiedzieli jednocześnie Harry i Ron.

Hermiona westchnęła i odłożyła pióro.

– No, więc, oczywiście, czuje się bardzo przygnębiona z powodu śmierci Cedrika, a teraz lubi Harry’ego, i nie potrafi odpowiedzieć sobie na pytanie, kogo bardziej. Po trzecie, czuje się winna, bo uważa, że całowanie się z Harrym jest obrazą pamięci Cedrika, a poza tym martwi ją, co powiedzą inni, jak zobaczą, że zaczyna chodzić z Harrym. No i prawdopodobnie jeszcze nie potrafi ocenić, co właściwie czuje do Harry’ego, bo Harry był z Cedrikiem, kiedy Cedrik zginął, więc to wszystko jest splątane i bolesne. Och... i jeszcze boi się, że ją wyrzucą z drużyny Krukonów, bo ostatnio fatalnie lata na miotle.

Po tym przemówieniu zapadło głucho milczenie, po czym Ron zauważył:

– Jedna osoba nie może czuć tego wszystkiego naraz, bo by eksplodowała.

(cyt. za J. K. Rowling, 2004, s. 508).

WPROWADZENIE

W psychologii emocji dominuje obecnie, wyraźnie zarysowany teoretycznie i empirycznie, obraz jednostki wyedukowanej emocjonalnie, która legitymuje się wysoko rozwiniętymi umiejętnościami funkcjonowania emocjonalnego. Jednostka przedstawiana jest jako biegła w radzeniu sobie z emocjami w wielu teoriach,

między innymi w teorii inteligencji emocjonalnej (Mayer, Salovey, 1999; Orzechowski, Śmieja, 2005), teorii kompetencji emocjonalnej (Saarni, 1999; Leopold, Jasielska, 2000), teorii twórczości emocjonalnej (Averill, 1999; Jasielska, 2002) czy teorii świadomości emocji (Lane, Schwartz, 1987; Szczygieł, 2002). Większość przedstawionych wyżej teorii dotyczy przede wszystkim aspektu strukturalnego erudycji emocjonalnej i traktuje marginalnie kwestię procesu, który doprowadził do referowanego poziomu kompetencji (Matczak, 2005). W mojej ocenie analiza wyłącznie struktury prowadzi do impasu, gdyż odbiera możliwość oddziaływania na ludzi celem wspomagania rozwoju poszczególnych umiejętności emocjonalnych. Tym bardziej, że łatwo wskazać na osoby z deficytami w zakresie emocji (np. aleksytymicy, cierpiący na anoreksję czy depresję). Wśród dostępnych jednostce sposobów kształcenia sfery emocji uprzywilejowaną pozycję przyjmują dwa – bardziej dyrektywna i bezpośrednia psychoterapia oraz zachowawcza i pośrednia interwencja edukacyjna (Oatley, Jenkins, 2003). Edukacja emocjonalna jest oddziaływaniem głęboko zanurzonym i determinowanym kontekstem społeczno-kulturowym, w którym jest realizowana. Z jednej strony jest to zjawisko korzystne, ponieważ w rozwoju sfery emocji jednostki bierze udział wypracowany historycznie i społecznie system zasad i wartości w sensie dosłownym (np. rozmowy o wydarzeniach emocjonalnych: Stein, Trabasso, Liwag, 2005) i symbolicznym (np. czytanie bajek i oglądanie filmów: Molicka, 2003, Tan, 2005). Z drugiej strony, ponieważ trudno kontrolować tak szerokie spektrum oddziaływań wychowawczych i przeciwdziałać trwającemu nieustannie procesowi uczenia się mimowolnego, możliwe jest tym samym sabotowanie i modelowanie zachowań, które nie przyczyniają się do emocjonalnego wzrostu jednostki. Jednym z potencjalnych zagrożeń w kształceniu funkcjonowania emocjonalnego jest proces stereotypizacji płci i temu też zagadnieniu poświęcony będzie niniejszy artykuł.

EDUKACJA EMOCJONALNA A PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA I UCZENIA SIĘ

W literaturze przedmiotu edukacja emocjonalna definiowana jest jednoznacznie jako proces rozwijania fundamentalnych społecznych i emocjonalnych kompetencji u dzieci (Grant, 1997; CASEL, 2002; Denham, Weissberg, 2003). Założenia teoretyczne edukacji emocjonalnej oraz tworzone i realizowane na ich podstawie programy interwencji w tym obszarze uwzględniają wszystkie cechy formalne psychologii edukacji (in. wychowawczej) (Brzezińska, 2000). Na szczególną uwagę w tym miejscu zasługują cztery założenia.

1. Najbardziej efektywne uczenie się kompetencji emocjonalnych i społecznych pojawia się i odbywa się w wspierającej, znaczącej i stanowiącej wyzwanie relacji osoba – osoba (np. Matka – dziecko, nauczyciel – uczeń) czy osoba grupa (np. Wychowawca – zespół klasowy) (por. Brzezińska, 2000; Shapiro, 1999).

2. Edukacja jest skuteczna wtedy, kiedy wkłada się wieloletni i zintegrowany wysiłek w rozwijanie społecznych i emocjonalnych umiejętności u dzieci. Ważne jest, aby oferta edukacyjna dopasowana była do etapu rozwoju jednostki i ze względu na specyfikę – rozwijanie umiejętności, była działaniem długofalowym opartym na stopniowym przyroście wprawy. Zatem kształcenie sfery emocji powinno rozpoczynać się we wczesnym wieku i być kontynuowane aż do szkoły wyższej.

3. Działalność edukacyjna w obszarze emocji wiąże się z postulatem, iż edukacja w ogóle jest czynnikiem zarówno zmiany jednostkowej jak i zmiany społecznej (Brzezińska, 2000). Poza wzrostem indywidualnych umiejętności emocjonalnych efektem oddziaływań edukacyjnych są prawdopodobnie liczne kampanie społeczne, np. „Stop agresji na stadionach” czy „T-shirt dla wolności”.

4. Edukator działa z intencją wywołania zmiany u osoby edukowanej lub w jej otoczeniu. W przypadku edukacji emocjonalnej jest to cecha szczególnie istotna ze względu na cel wychowania. Nauczyciel bowiem przekazuje uczniom *explicite* (tzw. czynnik proksymalny omówiony poniżej) obiektywną wiedzę na temat deskryptywnych aspektów emocji (np. informacje o tym po czym rozpoznać, że ktoś odczuwa emocje) oraz aspektów preskryptywnych (np. jak zachować się w sytuacji wymagającej powagi). Natomiast jego sposób zachowania w sytuacjach emotogennych, którego uczniowie mogą być świadkami, będący wyrazem osobistego, niekiedy wysoce subiektywnego traktowania emocji, staje się przekazem *implicite* (tzw. czynnik dystalny), np. reaktywnych form radzenia sobie z rzeczonymi emocjami.

OBSZARY EDUKACJI EMOCJONALNEJ

Program edukacji emocjonalnej obejmuje pięć zasadniczych społecznych i emocjonalnych kompetencji (CASEL, 2002; Denham, Weissberg, 2003; Grant, 1997) zamieszczonych w tabeli 1.

Tabela 1 Elementarne kompetencje kształcone w programach edukacji emocjonalnej

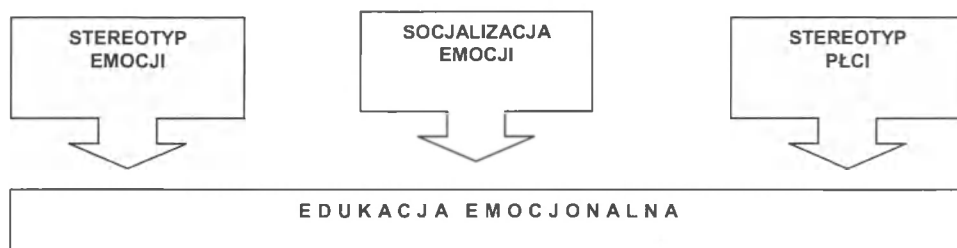
KOMPETENCJA	OPIS
SAMOŚWIADOMOŚĆ	wiedza o emocjach, zdolność do samoobserwowania i rozpoznawania swoich uczuć, realistyczna samoocena i prawidłowo ukształtowana pewność siebie, w tym pozytywne nastawienie do życia
ŚWIADOMOŚĆ SPOŁECZNA	dostrzeganie co czują inni i uwzględnianie ich perspektywy oraz podejmowanie pozytywnych interakcji z różnymi grupami
SAMAZARZĄDZANIE	kierowanie emocjami w taki sposób, aby raczej ułatwiały, niż utrudniały zadania stojące przed jednostką, samokontrola, radzenie sobie ze stresem oraz asertywność
UMIEJĘTNOŚCI W RELACJACH	nawiązywanie i podtrzymywanie satysfakcjonujących relacji opartych na kooperacji, empatia, rozwiązywanie konfliktów sposobami prospołecznymi oraz budowanie nastawienia „demokratycznego”
ODPOWIEDZIALNE PODEJMOWANIE DECYZJI	trafne ocenianie ryzyka, podejmowanie decyzji opartych na analizie wszystkich czynników i prawdopodobnych konsekwencji alternatywnych wyborów i branie osobistej odpowiedzialności za swoje decyzje

O konieczności prowadzenia edukacji emocjonalnej i organizowaniu programów edukacyjnych skoncentrowanych na rozwoju opisanych powyżej kompetencji świadczą dwie przesłanki. Po pierwsze elementarne kompetencje i umiejętności są niezbędne do efektywnego funkcjonowania w życiu i to co najistotniejsze można się ich nauczyć. Nauka poszczególnych emocjonalnych i społecznych kompetencji może być z powodzeniem wpleciona w programy szkolne. Te elementarne, zreferowane powyżej, umiejętności są niezbędne w programach, które mają na celu przeciwdziałanie narkomani, przeciwdziałanie przemocy (Wilson, Gottfredson, Najaka, 2001) oraz programach edukacji seksualnej czy zdrowotnej (por. wymagania programowe ścieżki międzyprzedmiotowej edukacja zdrowotna). Podstawy społecznego i emocjonalnego uczenia mogą być zatem traktowane jako podstawa dla wszelkiej działalności podejmowanej w obrębie szkoły (CASEL, 2002). Po drugie programy edukacyjne w zakresie emocji wpływają bezpośrednio i pośrednio na szkolny i życiowy sukces dziecka, co ilustruje rycina 1. Poprzez stworzenie przyjaznego i bezpiecznego środowiska sprzyjającego uczeniu się i rozwijaniu społeczno-emocjonalnych kompetencji zwiększa przywiązanie uczniów do szkoły co w konsekwencji jest związane ze zmniejszeniem zachowań ryzykownych i lepszymi wynikami w nauce.



Ryc. 1. Wpływ programu EE na zwiększenie sukcesu szkolnego i życiowego uczniów (źródło: tłumaczenie autorki na podstawie CASEL, 2002)

Projektując programy edukacji emocjonalnej dla uczniów należy moim zdaniem uwzględnić trzy zjawiska wpisane w sferę funkcjonowania społecznego jednostek (por. ryc. 2): proces socjalizacji kobiet i mężczyzn w obszarze emocji, stereotypizację płci, stereotypizację emocji. Uważam, że każde z tych zjawisk ma swój specyficzny, niezależny wkład w strukturę edukacji emocjonalnej, lecz na przebieg, jakość i efektywność edukacji emocjonalnej wpływa przede wszystkim synergiczne współdziałanie tych elementów



Ryc. 2. Zjawiska społeczne istotne dla przebiegu procesu edukacji emocjonalnej (źródło: opracowanie autorki)

STEREOTYP EMOCJI

Wiedzę o emocjach jednostka czerpie z trzech współzależnych źródeł: doświadczenia ewolucyjnego, doświadczenia indywidualnego i doświadczenia kulturowego (Parkinson, 1995; Jasielska 2004). Nośnikiem wiedzy dotyczącej emocji może być język dostarczający obowiązującego systemu kategorii emo-

cjonalnych obecnych w bliższym (np. rodzina, grupa rówieśnicza) i dalszym (np. społeczeństwo, naród) środowisku jednostki. Pewne jest, że ludzie nie rozwijają osobistych teorii emocji *de novo*. Lecz raczej reinterpreterują zestaw kulturowych egzemplifikacji dotyczących emocji. Jednostka jest niejako uwięziona wewnątrz obowiązującego w danym społeczeństwie paradygmatu emocji. W obszarze tym istnieją przynajmniej dwie formy przekazywania wiedzy o emocjach – bezpośrednia i pośrednia. Do bezpośrednich metod nauczania emocji można zaliczyć między innymi interpretację konkretnych zachowań (np. „Ale jesteś rozzłoszczony”) lub dostarczanie skumulowanej wiedzy o emocjach w formie potocznych teorii emocji (np. przysłowie „Złość urodzie szkodzi”). Pośrednie formy przekazu wiedzy emocjonalnej obejmują przykładowo specyficzne style wychowawcze (np. styl autorytarny, uległy, demokratyczny) oraz komunikaty symboliczne w formach wypracowanych kulturowo (np. sztuka, media). Wiedza o emocjach jest uporządkowana i usystematyzowana zgodnie z opracowanym i przyswojonym przez jednostkę systemem znaczeń społecznych nazywanych potocznymi teoriami emocji. Często te naiwne sposoby wyjaśniania zjawisk emocjonalnych są w sprzeczności z ustaleniami naukowymi. Podstawowe założenia zawarte w potocznych teoriach emocji to (Averill, 1990; Fischer, 1998 za Mandal, 2003; Koveces, 2000; Saarni, 1999):

- emocjonalność nie może współistnieć ze zdolnościami intelektualnymi, racjonalnością czy umiejętnością abstrakcyjnego myślenia – teoria a’la Star Trek („Twoje emocje są irracjonalne i alogiczne, dlatego powodują problemy”);
- uczuciowość nie jest zbyt pożądaną cechą, a nawet jest problematyczna, albowiem często może oznaczać utratę kontroli w sensie nadmiernego reagowania emocjonalnego – teoria wulkanu („Jeśli nie pozwolisz ujść swoim emocjom to eksplodujesz”);
- być uczuciowym – to coś co bardziej hamuje niż inspiruje rozwój podmiotu – teoria choroby („Emocje zakłócają porządek procesów psychicznych, tak jak choroba zaburza procesy fizjologiczne w organizmie”);
- emocjonalność to dyspozycja raczej wrodzona i naturalna niż reakcja bazująca na socjalizacji – teoria przyływu („Nie trać kontroli nad swoimi emocjami ponieważ cię zaleją”);
- to stan niewymierny, nawet jeśli istnieje tylko jeden typ emocji – teoria odrzucenia („Jeśli nie będziesz myślał o swoich emocjach to przeminą”).

Te stereotypowe przekonania ciążą na codziennym funkcjonowaniu człowieka. Przykładowo wadliwie ukształtowane rodzicielskie teorie emocji mogą mieć negatywne konsekwencje dla emocjonalnego rozwoju dzieci. Zależność tą zaobserwowano badając pojęcie metaemocji.

Metaemocja manifestowana jest w takich wypowiedziach, jak: „Czuję się winny, że jestem zły” czy „Jestem zażenowana swoim smutkiem” i obejmuje poza uczuciami w stosunku do emocji także myśli w stosunku do niej (Gottman, Katz, Hooven, 1996). Ponadto metaemocja ma wpływ na postawy wobec emocji i zachowania podejmowane wobec nich. Na podstawie przeprowadzonych badań autorzy pojęcia ustalili (Hooven, Gottman, Katz, 1995), że jednostki różnią się pod względem subiektywnego znaczenia, jakie przypisują emocjom. Jednostki, których świadomość emocjonalna jest wysoka, posiadają bardzo rozbudowany system przekonań dotyczących emocji. Osoby te twierdzą: że nie powinny tłumić swoich emocji, że zwracanie uwagi na emocje jest dobre i zdrowe, że emocje są zawsze częścią życia, że bycie świadomym emocji negatywnych umożliwia radzenie sobie z nimi, oraz że ważne jest rozpoznawanie słabszych i mniej intensywnych ekspresji emocjonalnych, aby zabezpieczyć je przed eskalacją. Przeciwnie dla osób o niskiej świadomości emocjonalnej negatywne efekty złości i smutku są na tyle awersyjne, że mają tendencję do minimalizowania ich znaczenia lub nie dostrzegania ich w ogóle, dlatego też nie potrafią sobie z nimi poradzić. Zaprzeczanie emocjom nie powoduje, że przestają one istnieć, choć niektórym wydaje się, że to jedyny sposób radzenia sobie z nimi. Osoby o niskiej świadomości emocjonalnej postrzegają emocje jako toksyczne, dlatego przejawiają tendencje do natychmiastowego pozbywania się ich. Wyrażają następujące przekonania: jedynym sposobem radzenia sobie z negatywnością jest podkreślanie pozytywnych aspektów życia, konieczne jest przekształcanie emocji negatywnych w pozytywne, emocje po prostu muszą przeminąć; samotność sprzyja rozwiązywaniu emocjonalnych problemów, radzenie sobie z negatywnymi emocjami powinno zachodzić rutynowo, emocje złości i smutku świadczą o stracie kontroli, uczucia są prywatne, a nie publiczne.

W przeprowadzonych badaniach rodzin, twórcy pojęcia metaemocji dowiedli, że manifestowane przez rodziców o niskiej świadomości emocji poniżanie dzieci i niestosowanie wobec nich pochwał w wieku przedszkolnym prowadzi do obniżenia zdolności poznawczych i umiejętności społecznych tych dzieci w wieku szkolnym (Gottmann, Katz, Hooven, 1997 za Saarni, 1999). Z kolei dzieci rodziców o wysokiej samoświadomości emocji były zdrowsze i posiadały umiejętności związane z radzeniem sobie ze stresem. Ponadto dzieci te posiadały szerszy repertuar zachowań adaptacyjnych w nowych sytuacjach oraz zdolność dłuższego skupiania uwagi. W sferze funkcjonowania społecznego doświadczały mniej negatywnych emocji w kontaktach z rówieśnikami i były oceniane przez nauczycieli jako sprawiające mniej kłopotów wychowawczych (Hooven, Gottman, Katz, 1995). Już te dane odnoszące się do wąskiego terminu metaemocji

pokazują, że traktowanie emocji w sposób niezgodny ze stereotypem umożliwia realizację konkretnych elementów programu edukacji emocjonalnej.

Jak widać na przebiegu uczenia emocjonalnego ma wpływ filozofia emocji (stereotyp emocji) lub potoczna teoria emocji w ujęciu strukturalnym i funkcjonalnym, wyznawana przez „edukatora”, mam tu na myśli zarówno rodzica jak i nauczyciela, a także inne osoby dorosłe podejmujące rolę wychowawczą względem dzieci. Poza tym wiadomo także, że w potocznych teoriach emocji znaczenie pojęcia „emocja” kodowane jest płciowo. Przykładowo przymiotnik emocjonalny jest oceniany jako bardziej typowy dla kobiet niż dla mężczyzn (Ruble, 1983), podczas gdy przymiotnik „nieemocjonalny” jest oceniany jako bardziej typowy dla mężczyzn niż dla kobiet (Williams, Bennet, 1975). Zagadnienie to wydaje się być rewersem dotychczas analizowanego.

STEREOTYP PŁCI

Stereotypy płci zawierają aspekty powinnościowe bycia kobietą i mężczyzną oraz w sposób jawny lub ukryty są obecne w życiu społecznym. Emocjonalność stanowi kluczowy komponent konstytuujący ten stereotyp. W czteroskładnikowej strukturze stereotypu poza: komponentem zawodu, wyglądu zewnętrznego i ról społecznych (kobieta jest źródłem wsparcia emocjonalnego dla innych) wyróżnia się komponent cech osobowości. Stereotyp osobowości kobiecej obejmuje: emocjonalność, zdolność do poświęceń, delikatność, czułość, troskę o uczucia innych, umiejętność rozumienia innych, ciepło w relacjach z innymi, pomaganie. Z kolei komponent stereotypowych męskich cech osobowości konstytuują: niezależność, aktywność, kompetencja, łatwość podejmowania decyzji, niezawodność, wiara w siebie, nie uleganie naciskowi, poczucie przywództwa (Mandal, 2000).

Wyniki licznych badań dotyczących organizacji sfery emocjonalnej kobiet i mężczyzn doprowadziły do ostatecznej i jednoznacznej konkluzji, że mężczyźni różnią się od kobiet w sposobie doświadczania i wyrażania emocji (por. Jasielska, 2002). Odmienność ta ujmowana jest stereotypowo w terminach kobiecego zainteresowania emocjami i męskiej restrykcyjności wobec nich. W myśleniu potocznym emocjonalność kobiet i mężczyzn jest kontrastowana i często oceniana jako lepsza lub gorsza. Stereotypy związane z płcią obejmują emocje typowo kobiece (np. smutek, lęk) i męskie (np. gniew, duma). A emocje są przecież takie same. Emocje jako takie nie posiadają płci, posiada je natomiast stereotypowe o nich myślenie. W konsekwencji mężczyźni są zachęceni do okazywania emocji lecz głównie tych związanych z ekspresją siły takich jak: agresja, złość, lekceważenie, pogarda czy nienawiść. Natomiast emocje, które pokazują mężczyznę

jako podporządkowanego i słabego, są uważane za nieprzystające mężczyźnie, bo przeciwstawne do cech utożsamianych z męskością takich jak siła, sprawność czy odwaga. Podobnie dla kobiet istnieją pewne emocje społecznie uznawane za niepożądane. Są nimi stany nie związane z agresją, albowiem kobiety spostrzegane są jako łagodne i odpowiedzialne za harmonijne stosunki z innymi. Okazywanie przez kobiety słabości, smutku, strachu, lęku, płaczu jest relatywnie bardziej akceptowane. Postrzegana stereotypowo kobieca biegłość w obszarze emocji i męska indolencja spowodowały, że większość uzyskiwanych danych jest interpretowana tendencyjnie. Przykładowo zdolność mężczyzn do lepszego odczytywania wyrazu mimicznego złości wyjaśnia się wrodzoną tendencją mężczyzn do zachowań agresywnych, natomiast pomija się potencjał przystosowawczy zawarty w tej zdolności (Brinbaum, Nosanchuk, Croll, 1980).

Przyczyna różnic w zakresie i organizacji wiedzy o emocjach kobiet i mężczyzn może wynikać zarówno z wrodzonych różnic pomiędzy płciami oraz różnic w procesie socjalizacji dziewczynek i chłopców (Eagly, Wood, 1999).

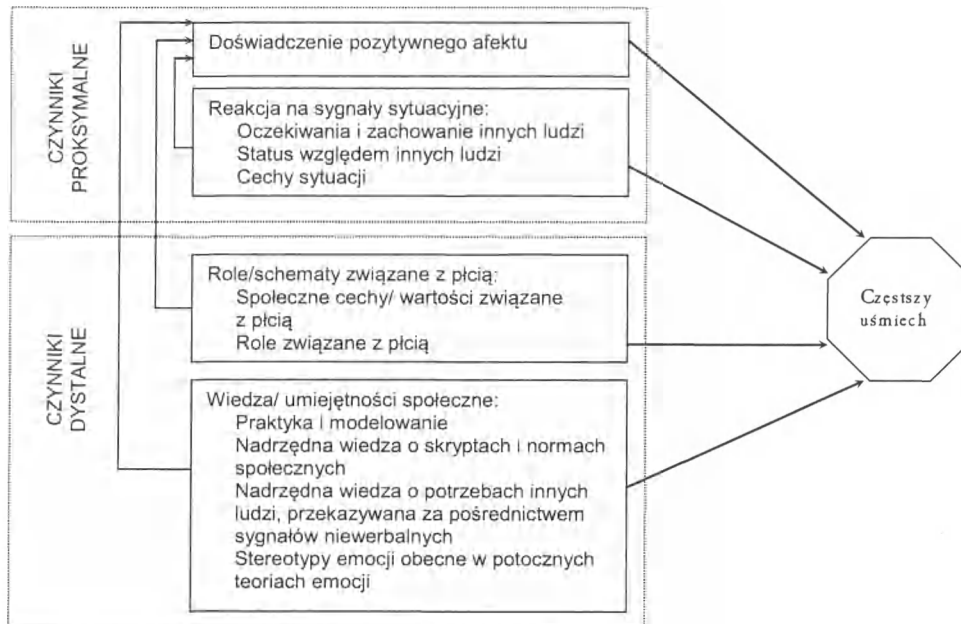
SOCJALIZACJA PŁCI W SFERZE EMOCJI

Przedstawione dotychczas zagadnienia są wyraźnie ze sobą silnie powiązane. Z jednej strony rewersem stereotypu emocji wydaje się być stereotyp płci, z drugiej strony ten sam stereotyp płci wyznacza zasady socjalizacji płciowej (inaczej typizacja płci) chłopców i dziewcząt. Wpływy socjalizacyjne poza treningiem intelektualnym i społecznym obejmują także trening emocjonalny, w ramach którego jednostki zdobywają wiedzę na temat dozwolonej dla kobiet i mężczyzn ekspresji i siły przeżywanych emocji oraz uczą się ogólnych zasad ustosunkowania emocjonalnego do świata ludzi i rzeczy.

W literaturze przedmiotu istnieje szereg badań, które wskazują wprost, iż immanentną cechą procesu socjalizacji płci jest wartościowanie emocji jako kobiecych (np. lęk) lub męskich (np. gniew). Teorie uczenia się poznawczo-społecznego postulują jednoznacznie, że u podłoża procesu typizacji płciowej leży głęboko zakorzeniony społecznie i automatycznie manifestowany stereotyp kobiety i mężczyzny. Chłopcy przygotowywani są do pełnienia ról instrumentalnych i kultura wzmacnia u nich takie cechy jak niezależność, asertywność, aktywność, pewność siebie i dominację. Z kolei dziewczynki przygotowywane są do pełnienia ról opiekuńczych i kultura wzmacnia zachowania dziewczynek wiążące się z opiekuńczością, altruizmem, wrażliwością interpersonalną i wyrażaniem ciepła emocjonalnego (Eagly, Wood, 1999). Zasady socjalizacyjne traktują emocje tak, iż są istotniejszym wymiarem funkcjonowania (zarówno interper-

sonalnego jak i intrapersonalnego) dla kobiet niż dla mężczyzn. Od wczesnego dzieciństwa dziewczynki są kulturowo „przyuczane” do większej koncentracji na informacjach emocjonalnych. Gdy tylko dzieci zdobędą umiejętność rozróżniania mężczyzn i kobiet, zaczynają zachowywać się w sposób typowy dla swojej płci. Co ciekawe „wcześniej rozróżniające” dziewczynki wykazują mniej agresji od „późno rozróżniających” (Fagot, Leinbach, 1993). Wydaje się, jakby dochodziły do pewnego momentu, zachowując się tak samo agresywnie i aktywnie jak chłopcy, dopóki nie rozpoznały, że są dziewczętami.

Zasady socjalizacji płciowej w obszarze emocji nie są już obszarem polemicznym w psychologii. Powszechnie wiadomo, że większość działań edukacyjnych „przyucza” dziewczynki do roli empatycznej kobiety, a chłopcom nadaje rys „psychopatycznego” mężczyzny. Dlatego na szczególne miejsce zasługują koncepcje, które proponują nowe ujęcia procesu socjalizacyjnego. I takie elementy zawiera zaproponowany przez Hall (Brody, Hall, 2005) i współpracowników model integrujący czynniki dystalne (takie jak różnice płciowe pod względem ról społecznych i wartości kulturowych, wiedzy społecznej i historii rozwoju) z bardziej proksymalnymi przyczynami różnic płciowych dotyczących ekspresji emocjonalnej (np. cechy sytuacji). Model ten poza afektywnymi czynnikami



Ryc. 3. Afektywne, motywacyjne i poznawcze czynniki dotyczące uśmiechu kobiet – Model integrujący czynniki proksymalne i dystalne (źródło: opracowanie własne na podstawie Brody, Hall, 2005, s. 441)

doświadczeniowymi uwzględnia także przestrzeganie norm właściwych rolom związanym z płcią jako przyczynę konkretnego zachowania wyrażającego emocje. Na rycinie 3 przedstawiono, posługując się przykładem uśmiechu, udział bodźców proksymalnych (bezpośrednich) i dystalnych (pośrednich) w kształtowaniu ekspresji emocjonalnej kobiet.

Jak przedstawia powyższa rycina: „Czynniki, które mają wpływać na uśmiechanie się przez kobiety, to: (1) pozytywny afekt; (2) zależne do płci motywy, role i wartości; (3) cechy sytuacji; i (4) wiedza i umiejętności społeczne. Oczywiście wiele z nich jest wytworem kulturowego uczenia się. Chociaż rycina tego nie ukazuje, zakładamy, że czynniki te wzajemnie na siebie oddziałują” (Brody, Hall, 2005, s. 440). Zacytowany fragment wskazuje dobitnie na fakt, że w dużej mierze emocjonalne zachowania kobiet i mężczyzn determinowane są omówionymi wcześniej zagadnieniami, jak: stereotyp emocji, stereotyp płci w zakresie emocji i socjalizacji płciowej. Idąc dalej tym tokiem rozumowania widać, że bodźce proksymalne związane z emocjonalnym „tu i teraz” jednostki, czyli doświadczanie pozytywnego afektu oraz uczestnictwo w wesołym wydarzeniu w mniejszym stopniu obciążone są różnicowaniem ze względu na płeć. Z kolei czynniki dystalne, czyli wiedza jednostek wyniesiona z wcześniejszych interakcji społecznych, realizacja „uwewnętrznionej” męskości i kobiecości, gotowość do spełniania oczekiwań innych dotyczących roli związanej z płcią, znajomość uznanych społecznie norm dla zachowań kobiecych i męskich, nie mają statusu równouprawnienia. O ile w zakresie czynników proksymalnych obciążenie stereotypem płci jest nieznaczne, o tyle w zakresie czynników dystalnych znajdujemy jego potwierdzenie aplikacyjne. Istnienie czynników pozasytuacyjnych wskazuje dobitnie za istnienie pozapodmiotowych powinności emocjonalnych, które prawdopodobnie u większości kobiet i mężczyzn stanowią skazane na wielokrotną replikację skrypty emocjonalne. Budujący z kolei jest fakt, że niesymetryczny udział stereotypu płci w konstytucji czynników proksymalnych i dystalnych daje szansę na zmianę tych drugich między innymi na drodze edukacji emocjonalnej.

POZA DOSTARCZONE STEREOTYPY

Jak przedstawiono – dotychczas obserwowane różnice w zakresie emocjonalności pozostają pod silnym wpływem społecznych stereotypów i przekonań, które powstrzymują mężczyzn od ujawniania emocji, a zachęcają do tego kobiety. Stereotypy zawierają ukrytą wiedzę o charakterze deskryptywnym i preskryptywnym dotyczącą emocjonalności kobiet i mężczyzn. Podmiot może być

nieświadomy tych norm, momentów ich przejmowania i manifestowania. Siła tych systemów jest tak duża, że zapewne i rodzice, i nauczyciele nieświadomie ujawniają i utrwalają międzypłciowe różnice chociażby zgodnie z zasadami teorii społeczno-poznawczego uczenia się i procesu modelowania. Stereotypy posiadają pozytywny aspekt tożsamościowy, pozwalają określić jednostce swoje miejsce w społeczeństwie. Niestety mają także negatywne konsekwencje, kiedy mężczyźni i kobiety próbują za wszelką cenę sprostać narzuconym przez społeczeństwo oczekiwaniom. W tym sensie stereotyp może stawać się przeszkodą w rozwoju samorealizacji. Odwołując się do analizowanego w poprzednim ustępie przykładu zaobserwowano, że kobiety częściej uśmiechają się w sytuacjach społecznych, ale różnica pojawia się jedynie u dorosłych kobiet, ale nie stwierdza się jej u dziewczynek. W procesie rozwoju zachowania typowe dla płci uwewnętrzniają się i z zewnętrznych regulacji przekształcają się w motywowane wewnętrznie normy. Proces ten zachodzi dzięki i przede wszystkim poprzez obecność modelu (dorosłego), którego dzieci ciągle obserwują oraz rozwój schematów, według których dzieci stają się typowi (lub nietypowi) dla własnej płci.

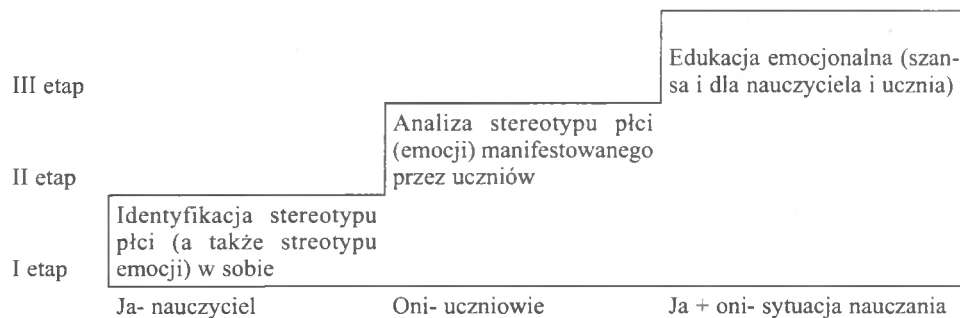
Edukatorzy, którzy mają świadomość istnienia stereotypu płci (emocji) mogą realizować edukację emocjonalną na dwa sposoby. Z jednej strony mogą wzmacniać i petryfikować (por. proces zamrażania epistemicznego, Jaworski, 1998; Kruglanski, Webster, 1996) istniejący już stereotyp, licząc się z jego negatywnymi konsekwencjami dla niektórych jednostek. Z drugiej zaś modyfikować dotychczasowe struktury (por. proces rozmrażania epistemicznego, Jaworski, 1998; Kruglanski, Webster, 1996) ze szczególnym uwzględnieniem krzywdzących aspektów stereotypu. Przyswojone w dzieciństwie reguły obowiązujące dla danej płci nie muszą obowiązywać przez całe życie. Należy dokonać ważnego rozróżnienia pomiędzy nabywaniem przez dzieci zachowań typowych dla płci, a podtrzymywaniem tych zachowań u dorosłych (Lott, Maluso, 1993). W tym podejściu wczesne doświadczenia niekoniecznie muszą być trwałe i niezmiennie, ponieważ ciągle zdobywamy nowe. Męskość czy kobiecość nie stanowi trwałej cechy osobowości, jest elastyczną normą, która zmienia się od dzieciństwa do dorosłości, a także w ciągu dalszego życia.

Opierając się na dotychczasowych ustaleniach chciałabym w tym miejscu zaproponować autorski program edukacji emocjonalnej. Program ten jest zbliżony do projektu psychoedukacyjnego skierowanego do mężczyzn, którego misją jest przezwyciężenie „normatywnej męskiej alekstymii” (ang. *normative male alexythimia*) (Levant, 2006). Czterostopniowy program edukacyjny akcentuje mocne strony męskiego sposobu podchodzenia do relacji, i w oparciu o nie pomaga rozwinąć własną emocjonalność przedstawiany jest w terminach „nabywania umiejętności”, a tym samym odwołuje się do takiego sposobu podejścia do pro-

blemów, który dla wielu mężczyzn jest znany i zrozumiały. Etapy programu są następujące: wypracowanie słownika emocjonalnego, nabywanie umiejętności rozpoznawania emocji u innych osób, nabywanie umiejętności rozpoznawania emocji w sobie, praktyka.

Istnieją dwa podstawowe założenia proponowanego przeze mnie procesu. Pierwsze mówi o tym, iż zarówno rodzice, jak i nauczyciele stawiają dzieciom (uczniom) zadania zgodne z własną koncepcją dziewczynki i chłopca (uczenie się dowolne) oraz w relacji z dzieckiem zachowywania się spontanicznie, odgrywając rolę modelu (uczenie się przez obserwację, uczenie się mimowolne). Drugie założenie opiera się na modelu interakcji nauczyciel–uczeń, opartego na skoordynowanej aktywności nauczyciela i ucznia, którzy jako partnerzy interakcji podejmują dialog i współpracę (Brzezińska, 1994). W takim ujęciu edukacja emocjonalna przybiera charakter procesu koedukacyjnego, dzięki realizacji którego i edukator i osoba edukowana zdobędą nowe umiejętności.

Na rycinie 4 przedstawiono hipotetyczne etapy realizacji edukacji emocjonalnej.



Ryc. 4. Proponowane etapy edukacji w sferze emocji (źródło: opracowanie autorki)

Referowany proces edukacji emocjonalnej składa się z trzech następujących po sobie etapów. Na pierwszym, niezbędnym dla realizacji dalszych, zachodzi pogłębiona analiza tego, co nazwałabym „stereotypem” we mnie. Edukator, który podejmuje proces kształcenia innych w sferze emocji, powinien udzielić odpowiedzi na pytania: „Czy według mnie emocja ma mniejszą wartość, ponieważ jest bardziej prymitywna niż rozum?” lub zadeklarować *explicite* cechy, które jego zdaniem charakteryzują dziewczynkę i chłopca. Taka autorefleksja pozwala na dostrzeżenie u siebie przekonań związanych z referowanymi powyżej stereotypami płci i emocji oraz ukierunkowuje dalszy proces uczenia innych, czy to w kierunku dzielenia się własnym doświadczeniem czy osobistym nabywaniem pozastereotypowych umiejętności emocjonalnych.

W drugim etapie nauczyciel (rodzic) winien zanalizować przekonania ucznia (dziecka) na temat płci i emocji i zdiagnozować potencjalne obszary interwencji edukacyjnej. Przy czym uczenie umiejętności emocjonalnych nie powinno być autorytarnym procesem narzucania dziewczynkom roli kobiety, a chłopcom roli mężczyzn ze stereotypowymi konotacjami emocjonalnymi. W jak najszerszym aspekcie edukacja ta winna wskazywać na możliwość wyboru reakcji emocjonalnych w określonych sytuacjach i prawdopodobne konsekwencje osobiste i społeczne wybranych przez jednostkę sposobów zachowania.

Etap trzeci to wspomniana (ko-)edukacja emocjonalna, w którym dla nauczyciela istnieją dwa potencjalne źródła wiedzy (por. Jasielska, 2000):

- 1) proces autoedukacyjny inicjowany specyficznymi aktywnościami przez jednego z członków diady (ucznia, np. dziewczynka i chłopiec wykazują taki sam typ zachowania agresywnego, lub nauczyciela, np: częściej zauważa, tym samym wzmacnia zachowanie agresywne chłopca) oraz zmiana wynikająca z przeżycia tej sytuacji – metoda doświadczałam (np. zwracam taką samą uwagę na zachowania agresywne dziewczynki, jak chłopca) i uczę się (np. dziewczynki i chłopcy równie często spotykają się z moim zainteresowaniem (upomnieniem) zachowując się agresywnie);
- 2) stan, czyli zasoby posiadane przez ucznia i spontanicznie wnoszone do relacji z nauczycielem; w przeciwieństwie do dorosłych dzieci nie blokują swoich naturalnych doznań emocjonalnych, są bardziej otwarte i reaktywne emocjonalnie – koncentracja na tych potencjałach dziecka może odbywać się u nauczyciela zgodnie z regułą patrzę (np. dziewczynka przejawia zadowolenie, kiedy bawi się samochodem) i uczę się (np. nie oceniam negatywnie kobiet, które interesują się „męskimi dziedzinami”).

Zaproponowany powyżej sposób myślenia o edukacji emocjonalnej odchodzi nieco od powszechnego modelu kształcenia, w którym relacja pomiędzy uczniem a nauczycielem jest niesymetryczna. W tak zdefiniowanej sytuacji dydaktycznej nauczyciel podejmujący z uczniem interakcje może równocześnie uczyć się i nauczać.

PODSUMOWANIE

Rozpoczynając niniejszy artykuł takim a nie innym fragmentem literatury młodzieżowej nawiązałam wprost do jego tematyki. Trójka nastoletnich czarodziejów (elokwentna dziewczyna i chłopcy ignoranci) rozmawiała w nim o ważkiej dla nich wszystkich kwestii życia uczuciowego w okresie dojrzewania. Fragment ten prawdopodobnie bardziej opisuje powszechnie podzielane poglądy na temat

dwóch typów emocjonalności damskiej i męskiej niż jest produktem fantazji literackiej. Ponieważ jednak nadal pozostaje fikcją, może posłużyć za inspirację do rozmów na temat emocji i sposobów ich doświadczania przez dziewczynki i chłopców (II etap edukacji emocjonalnej). Faktycznie pogląd o znacznym udziale rzeczywistości symbolicznej w kształtowaniu sfery funkcjonowania emocjonalnego jest powszechnie podzielany w literaturze przedmiotu. Jest to jednak na razie czysto teoretyczna spekulacja, gdyż brak jakichkolwiek systematycznych badań empirycznych w tym zakresie. Co tym samym uwypukla znaczenie realnych relacji interpersonalnych w kształtowaniu życia emocjonalnego jednostek i sensu zaangażowania w nią jak największej grupy dorosłych. Na dalsze analizy w tym obszarze zasługuje zjawisko etykietowania rówieśniczego i wpływu, także w pewnym sensie edukacyjnego, jaki na funkcjonowanie emocjonalne ucznia mają koledzy. Zignorowano fakt, iż zawód nauczycielki jest wysoce sfeminizowany, przez co nauka umiejętności emocjonalnych prawdopodobnie przebiega inaczej u uczennic (np. poprzez identyfikację) niż u uczniów (np. przez zaprzeczanie). Sygnalizując niniejsze zagadnienia zachęcam czytelnika do samodzielnej ich analizy w zaproponowanym procesie edukacji emocjonalnej, którego naczelną misją jest przezwyciężanie stereotypu płci w obszarze emocji.

BIBLIOGRAFIA

- Averill, J. R. (1999). Creativity in the Domain of Emotion. W: Dalglish T., Power M. (red.). *Handbook of Cognition and Emotion* (s. 765–782). London: John Wiley & Sons Ltd.
- Averill, J. R. (1990). Inner feeling, works of the flesh, the beast within, diseases of the mind, driving force, and putting on a show: six metaphors of emotion and their theoretical extensions. W: Leary, D. E., Ash M, G., Woodward, W. R. (red.), *Metaphors in the History of Psychology* (s. 104–132). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brinbaum, D. W., Nosanchuk, T. A., Croll, W. L. (1980). Children's stereotypes about sex differences in emotionality stereotypes. *Sex Roles*, 10, 505–511.
- Brzezińska, A. (2000). Psychologia wychowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, (s. 224–257). Gdańsk: GWP.
- Brzezińska, A. (1994). Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela? W: G. Lutomski (red.) *Uczyć inaczej* (s. 31–40). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brody, L. R., Hall, J.A. (2005). Płeć, emocja i ekspresja. W: Lewis M., Haviland-Jones J. M. (red.), *Psychologia emocji* (s. 431–445). Gdańsk: GWP.
- CASEL- The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2002). *Safe and Sound. An Educational Leader's Guide to Evidence- Based Social and Emotional Learning Programs*. Pre- Publication Copy, University of Illinois, Chicago.

- Denham, S., Weissberg, R. (2003). Social- Emotional Learning in Early Childhood. What We Know and Where to Go From Here. W: Bloom, M., Gullotta, T.P. (red.), *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (s. 120). New York: Kluwer/Academic Publishers.
- Eagly, A. H., Wood, W. (1999). The Origins of Sex Differences in Human Behavior: Evolved Dispositions versus Social Roles. *American Psychologist*, 54, 408–423.
- Fagot, B. I., & Leinbach, M. D. (1993). Gender-role discrimination in young children: From discrimination to labeling. *Developmental Review*, 13, 205–2
- Gottman, J. M., Katz, L. F., Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion Philosophy and the Emotional Life of Families: theoretical Models and Preliminary Data. *Journal of Family Psychology*, 10, 243–268.
- Grant- Grant Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence (1997). Curriculum Content for Enhancing Social and Emotional Functioning. *Addressing Barriers to Learning*, 2, 1–2.
- Hooven, C., Gottman, J. M., Katz, L. F. (1995). Parental Meta-emotion Structure Predicts Family and Child Outcomes. *Cognition and Emotion*, 9, 229–264.
- Jasielska, A. (2000). Mama i tata inteligentni emocjonalnie. *Edukacja i Dialog*, 117, 11–14.
- Jasielska, A. (2002). Emocje a płęć. Analiza w kontekście twórczości emocjonalnej. W: A. Hulewska, A. Jasielska, M. Ziarko (red.), *Inerdyscyplinarne studia nad Plcią. Od polaryzacji płciowej ku depolaryzacji rodzajowej* (s. 81–98). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Jasielska, A. (2004). Ekspresja emocji w dziełach sztuki oraz emocjonalna impreja odbiorcy w perspektywie psychologicznej. W: K. Kaliszewska, O. Sakson-Obada, M. Zielona-Jenek, J. Zinczuk (red.), *Emocja – subiektywne doświadczenie czy zdarzenie intrpersonalne?* (s. 96–130) Poznań. Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Jasielska, A., Leopold, M. (2000). Kompetencja a inteligencja emocjonalna- pojęcia tożsame czy różne? *Forum Oświatowe*, 23, 5–32.
- Jaworski, M. (1998). Polska adaptacja Skali Potrzeby Domknięcia Poznawczego. *Przełąd Psychologiczny*, 41, 151–163.
- Koveces, Z. (2000). *Metaphor and emotion: language, culture and body in human feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kruglanski, A. W., Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind: „seizing” and „freezing”. *Psychological Review*, 103, 263–283.
- Lane, R., Schwartz, G. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive- development theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 54, 309–313.
- Levant R. F. (2006). Men and emotions: a psychoeducational approach. www.pacificinstitute-europe.org.
- Lott, B., Maluso, D. (1993). The social learning of gender. W: A. E. Beall, R. J. Sternberg (red.), *The psychology of gender* (s. 99–123). New York: Guilford Press.
- Mandal, E. (2003). Kobiecość i męskość. Warszawa: Wydawnictwo: Żak.
- Maczak, A. (2005). *Inteligencja emocjonalna- pomiar i uwarunkowania*. Wystąpienie wygłoszone na XXXIII Zjeździe Naukowym Polskiego Towarzystwa Psychologicznego w Krakowie.

- Mayer, J. D., Salovey, P. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna? W: P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne* (s. 23–69). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Molicka, M. (2003). *Bajki terapeutyczne*. Poznań: Media Rodzina.
- Oatley, K., Jenkins, J. M. (2003). *Zrozumieć emocje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Orzechowski, J., Śmieja, M. (2005). *Testowy pomiar inteligencji emocjonalnej- ocena trafności testu KREQ*. Referat wygłoszony na XXXIII Zjeździe Naukowym Polskiego Towarzystwa Psychologicznego w Krakowie.
- Parkinson, B. (1995). *Ideas and realites of emotion*. London: Routledge.
- Rowling, J. K. (2004). *Harry Potter i Zakon Feniksa*. Poznań: Media Rodzina.
- Ruble, T. L. (1983). Sex stereotypes: Issues of change in the 1970s. *Sex Roles*, 36, 235–258.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Shapiro, L. E. (1999). *Jak wychować dziecko o wysokim EQ?* Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Stein, N. L., Trabasso, T., Liwag, M. D. (2005). Rozumienie emocji w teorii oceny- implikacje dla rozwoju i uczenia się. W: Lewis M., Haviland- Jones J. M. (red.), *Psychologia emocji* (s. 550–575). Gdańsk: GWP.
- Szczygieł, D. (2002). *Złożoność reprezentacji emocji. Różnice między płciami*. Gdańsk, niepublikowana praca doktorska.
- Tan, E. S. (2005). Emocje a sztuka i humanistyka. W: Lewis M., Haviland-Jones J. M. (red.), *Psychologia emocji* (s. 160–182). Gdańsk: GWP.
- Williams, J., Bennet, S. M. (1975). The definition of sex stereotypes via adjective check list. *Sex Roles*, 1, 327–337.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., Najaka, S. S. (2001). School-Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta-Analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247–272.