

Sylwia Jaskulska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Upokorzenie ucznia przez nauczyciela jako jeden z mechanizmów oceniania szkolnego

*Lęk przed upokorzeniem  
wydaje się być jednym z najsilniejszych motywów  
ludzkich zachowań.*

D. C. Klein

Piosenkę ANOTHER BRICK IN THE WALL zespołu Pink Floyd zna chyba każdy. Metafora szkoły jako fabryki eksploatowana przez pedagogów z nieślabnącym od lat entuzjazmem<sup>1</sup> wzmocniona została w teledysku poprzez symbolikę maszynki do mielenia mięsa. Uczniowie nie tylko są identyczni, nie tylko stoją w równych rzędzie na taśmie transmisyjnej, nie tylko nie mają udziału w procesie, który się toczy, ale też na jego końcu zostają przemieleni na jednolitą, jednobarwną masę. Mamy wrażenie, że „już bardziej nie można”. Bardziej zniekształcić, zdeformować, zaprzepaścić cech wyróżniających poszczególnych uczniów. Z powstającej masy można uformować

- 1 Por. np.: R. Meighan, *Edukacja elastyczna*, przekł. A. Nalaskowski, Wydawnictwo Stowarzyszenia Nasza Szkoła, Toruń 1991; idem, *Socjologia edukacji*, przekł. E. Koziej, Z. Knutson, P. Kwieciński, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993; W. Feinberg, J. F. Soltis, *Szkoła i społeczeństwo*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000; D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zamianie i rozwojowi*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002; K. Motyl, *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne wobec wiedzy, drugiego człowieka, społeczeństwa*, M. Piasecka, A. Irasiak, (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014. Metafora fabryki pojawia się także, szczególnie ostatnio, jako odpowiedź na neoliberalne przemiany w szkolnictwie wyższym, w dyskursie dotyczącym kształcenia akademickiego, np.: *EduFactory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, J. Sowa, K. Szadkowski (red.), Korporacja Ha!art, Kraków 2011; O. Szwabowski, *Uniwersytet jako fabryka*, [w:] *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, P. Żuk, (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012; *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

dowolny kształt – uruchamiamy ze studentami kolejne metafory: ucznia-tworzywa<sup>2</sup>, ucznia – pustego naczynia....

Metafora szkoły-fabryki zachęca do pójścia jeszcze dalej, a zespół Pink Floyd do tego prowokuje. Klip zaczyna się od kilku obrazów. Nauczyciele wychodzący z pokoju nauczycielskiego niby pluton egzekucyjny, z dziennikami w rękach jak z karabinami. Potem jeden z nauczycieli jedzący obiad ze swoją surową, despotyczną matką. I wreszcie ten sam nauczyciel, w klasie szkolnej, wymierzający uczniowi karę za to, że zamiast skupić się na treści lekcji czyta poezję. Uczeń dostaje srogie razy za swój „występek” podczas lekcji. Przedtem jednak nauczyciel ocenia go, wyśmiewa, szydzi, a klasa się śmieje. W oczach chłopca widzimy ogromny żal. Został publicznie upokorzony za swoją próbę ucieczki z taśmy transmisyjnej, za próbę zachowania odrobiny siebie, za myślenie poza schematem, za przejaw buntu (jakże subtelny, wszak czytał TYLKO poezję). Znowu metafora goni metaforę, jednak na plan pierwszy wysuwa się pewne słowo-klucz, na które jestem wrażliwa dzięki Pani Profesor Marii Dudzikowej. To słowo to: mechanizmy. Pasuje do metafory fabryki, zarówno w sensie pewnego zmechanizowania, odczłowieczenia, powtarzalności, jak i w sensie reguł działania, czegoś, co za SŁOWNIKIEM JĘZYKA POLSKIEGO definiować możemy jako „następujące po sobie w pewnej kolejności stany, procesy, zjawiska lub czynności”<sup>3</sup>. Jak mawia Pani Profesor Dudzikowa, nie wystarczy poprzestać na stwierdzeniu, jak jest, ale należy pytać o to, jak to się dzieje, że tak jest, co sprawia, że tak jest, jakie są metody, techniki, strategie utrzymujące taki stan rzeczy i po co się go utrzymuje?

Nauczyciel z ANOTHER BRICK IN THE WALL musiał zrobić coś, żeby jego uczeń wrócił na taśmę produkcyjną. Osiągnął swój cel upokarzając wychowanka. Skorzystał z jednego z podstawowych szkolnych mechanizmów utrzymywania porządku, sprawowania kontroli i władzy, czyli po ocenianie (rozumiane w sensie procesu psychologicznego, postrzeganego jako rodzaj interakcji między ludźmi, zatem wykraczającego znacznie dalej, niż wystawianie stopni szkolnej). Drugi mechanizm, po jaki sięgnął, to upokorzenie. Takie odczytanie sytuacji ma swoje źródło w założeniu, że instytucje utrzymują władzę m.in. przez emocjonalne uwikłanie swoich członków, emocje mają bowiem przemożny wpływ na porządkowanie świata społecznego<sup>4</sup>. Z badań dotyczących tematu wstydu i sytuacji zawstydzenia uczniów

<sup>2</sup> Por.: R. Meighan, *Edukacja elastyczna*, s. 27 i nast.

<sup>3</sup> *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

<sup>4</sup> P. Binder, H. Palska, W. Pawlik, *Zaproszenie do socjologii emocji*, [w:] *Emocje a kultura i życie społeczne*, P. Binder, H. Palska, W. Pawlik (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2009, s. 9.

przez nauczycieli wynika np., że sytuacje te bywają nieintencjonalne, ale równie często nauczyciele celowo zawstydzają swoich wychowanków w obecności klasy<sup>5</sup>, jest to część ich stylu kierowania grupą, sposób utrzymywania dyscypliny w klasie.

Celem tekstu jest zatem spojrzenie na ocenianie szkolne jako na relację nauczyciel-uczeń przez pryzmat kategorii „upokorzenie”. Postawię pytania o to, na ile mechanizm upokorzenia jest obecny we współczesnej, polskiej szkole i jakie są konsekwencje doświadczenia „bycia upokarzanym” dla uczniów.

### **Upokorzenie jako jedna z emocji społecznych**

Bliskie jest mi stanowisko wyrażane przez socjologów społecznych i antropologów, że emocje mają charakter społeczny i są

tworzone, przeżywane i wyrażane w ścisłym powiązaniu z tym co kulturowe i społeczne. Oznacza to, że sfera „afektów” nie da się zredukować do samych tylko komponentów fizjologicznych lub psychicznych „stanów wewnętrznych”, ale jest w istocie sferą doznań w sposób integralny zorganizowanych poprzez nadawane im znaczenia kulturowe<sup>6</sup>.

Doświadczenia afektywne są więc zanurzone w kulturze. Są, jak chcą zwolennicy podejścia fenomenologicznego, stanami wewnętrznymi, ale generowanymi w interakcjach społecznych<sup>7</sup>. Jak za Denzinem powtarza H. Gasiul, „osoba nie może doświadczać emocji bez domniemywanej lub wyobrażanej obecności innych”<sup>8</sup>.

Założenie to nie wyklucza twierdzenia, że interakcyjna natura emocji może być w pewien sposób stopniowana. Niektóre emocje bardziej niż inne wymagają kontekstu społecznego. Czujemy się zakłopotani czy upokorzeni wtedy, gdy nasze działania mają miejsce w obecności innych ludzi, czasem wystarczy sama świadomość, że ci „inni” istnieją, nawet, jeśli fizycznie nie są w danej sytuacji obecni. Bez społecznego punktu odniesienia emocje te w ogóle nie miałyby racji bytu. Inne, jak np. smutek, choć bez owej „domniemywanej lub wyobrażanej obecności innych” też są trudne do uchwycenia, kierują punkt ciężkości bardziej w stronę wewnętrznego stanu jednostki, niż jej uwikłań relacyjnych. W antropologii definiuje się np. winę i wstyd właś-

<sup>5</sup> Por.: W. B. W. Martin, *Students' Perceptions of Causes and Consequences of Embarrassment in the School*, „Canadian Journal of Education” 1987, nr 12, s. 279.

<sup>6</sup> P. Binder, H. Palska, W. Pawlik, *Zaproszenie do socjologii...*, s. 8.

<sup>7</sup> H. Gasiul, *Teorie emocji i motywacji. Rozważania psychologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2002, s. 180.

<sup>8</sup> Ibidem.

nie poprzez to, że jedna z tych emocji wiąże się z sankcjami zewnętrznymi (wstyd), pojawia się w obecności innych ludzi, a druga w wyższym stopniu z wewnętrznymi (samonagradzanie i samokaranie – poczucie winy)<sup>9</sup>.

Upokorzenie, które jest przedmiotem mojego namysłu niejednokrotnie utożsamia się w psychologii z kategorią wstydu, ale podkreśla się mocniej, niż w przypadku wstydu, jego wymiar interpersonalny<sup>10</sup>. Jest to jedna z tych emocji, o której z całą stanowczością można powiedzieć, że jest domeną relacji międzyludzkich. Aby czuć się upokorzonym, punktem odniesienia muszą być znaczące osoby lub grupy. Upokorzenie jest pochodną dynamiki relacji międzyludzkich i dlatego nie może być wyjaśniane w świetle indywidualistycznych, intrapsychicznych teorii<sup>11</sup>, a jedynie interakcyjnie.

Jeśli można się pokusić o gradację natężenia poszczególnych emocji, to poczucie upokorzenia jest jednym z silniejszych stanów afektywnych. Definiowane bywa jako jeden z odcieni wstydu, jako wstyd o bardzo dużym nasileniu. Zapewne przyczyną takiego ujmowania sprawy jest to, jakich obszarów funkcjonowania człowieka dotyka wstyd, a jakich upokorzenie. Jak piszą Hartling i Lichetta „wstyd wydaje się występować na powierzchni własnego doświadczenia, podczas gdy upokorzenie uderza w samą istotę indywidualnego poczucia bycia”<sup>12</sup>. Miller łączy pojęcie upokorzenia z utratą honoru<sup>13</sup>, a dla wielu ludzi honor jest jedną z podstawowych wartości, bez której inne przestają mieć znaczenie. Z badań wynika, że upokorzenie bywa przyczyną samobójstw, a obawa, że można doznać upokorzeń zmusza ludzi do działań irracjonalnych i niebezpiecznych, a także do poważnych zaniechań (np. przedwczesnego przerywania nauki szkolnej)<sup>14</sup>.

<sup>9</sup> W. Pawlik, *Lęk, wstyd, wina – w stronę socjologii emocji*, [w:] *Emocje a kultura i życie społeczne*, s. 247.

<sup>10</sup> L. M. Hartling, T. Lichetta, *Humiliation: Assessing the Impact of Derision, Degradation and Debasement*, „The Journal of Primary Prevention” 1990, nr 19(4), s. 265, przekł. S. Jaskóła.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 261.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 265.

<sup>13</sup> W. I. Miller, *Humiliation: And other essays on honor, social discomfort, and violence*, Cornell University Press, New York 1993, s. 93. Sposób definiowania pojęcia „upokorzenie” za Millerem przyjęła A. Janicka w pracy doktorskiej nt. *Social Humiliation and Labor Migration*, <http://dare.uva.nl/document/201536> [24.06.2014]. Przegląd teorii upokorzenia, którego dokonała autorka w części teoretycznej rozprawy, był niezwykle inspirujący dla moich rozważań.

<sup>14</sup> Por.: W. B. W. Martin, *Students' Perceptions of Causes...*, s. 289; D. C. Klein, *The Humiliation Dynamic. Looking to the Past and Future*; W. R. Rumberger, *Dropping out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools*, „American Educational Research Journal” 1995, nr 3(32); N. Frey, D. Fisher, *The Under-Appreciated Role of Humiliation in the Middle School*, „Middle School Journal” 2008, nr 3(39).

Zgodnie z definicją upokorzenia Donalda C. Kleina<sup>15</sup>, którą przyjmuję w tym tekście, upokorzenie jest wpisane w proces sprawowania władzy jednych ludzi nad drugimi. Jednostki są upokarzane, poniżane przez potężne siły lub osoby i wiąże się to z uczuciem niemocy. Upokorzenie pojawia się, gdy ktoś jest lekceważony, wyśmiewany, pogardzany, czyli w pewien sposób dyskredytowany i nie ma możliwości tej sytuacji zmienić, ze względu na stosunek uległości, w jakim się znajduje. Przez pryzmat kategorii upokorzenia Klein odczytuje, jak grupy uprzywilejowane sprawują władzę nad piętnowanymi (odnosi się do kwestii rasowych, do dyskryminacji kobiet, mniejszości narodowych itp.). Nazywa przy tym upokorzenie „skuteczną bronią”, mechanizmem zachowań dyskryminacyjnych<sup>16</sup>. Takie rozumienie kategorii upokorzenia czynię zapleczem teoretycznym moich rozważań.

### Ocenianie szkolne w optyce relacji władzy i podporządkowania

Jednym z wymiarów ukrytego programu nauczania i wychowania w szkole jest właśnie sprawowanie władzy, a jednym z jego narzędzi ocenianie szkolne. Szkoła, nie tylko w formie stopni szkolnych, ale szeroko rozumianych ocen, do których sprawowanie władzy daje jej prawo, sankcjonuje zasady i normy i wskazuje miejsca ucznia w strukturze społecznej.

Z badań nad ocenianiem szkolnym, które prowadziłam<sup>17</sup> wynika, że nadal jest to przestrzeń uwidaczniająca niesymetryczność relacji nauczyciel-uczeń. Gdybym miała wyprowadzić najbardziej ogólny wniosek z tych badań powiedziałbym, że w procesie tym chodzi o władzę nauczyciela, jej uprawomocnienie i eksponowanie. W czym przejawia się władza nauczyciela oceniającego ucznia? Z uczniowskich wypowiedzi wynika, że nauczyciele rzadko przywiązują należyłą wagę do informowania uczniów o zasadach wystawiania ocen. Szczególnie w badaniach dotyczących odpowiedzi ustnej na stopień okazało się, że właśnie w tej sytuacji ujawnia się autokratyczny styl kierowania klasą preferowany przez nauczycieli. Co trzeci nauczyciel, jak podali badani uczniowie, wymaga cytowania podczas odpowiedzi ustnej źródła (zwykle podyk-

<sup>15</sup> D. C. Klein, *The Humiliation Dynamic: An Overview*, „Journal of Primary Prevention” 1991, nr 12(2), s. 94.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Wyniki badań przeprowadzonych w ramach pracy nad rozprawą magisterską *Odpowiedź ustna na stopień w gimnazjum z perspektywy doświadczeń uczniów* i doktorską *Ocena zachowania w doświadczeniach uczniów* (wydana drukiem: S. Jaskulska, *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2009). Obie prace napisane pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej na WSE UAM w Poznaniu.

towanych przez siebie notatek lub podręcznika) „słowo w słowo”. Uczeń wzywany jest do odpowiedzi po nazwisku lub numerze z dziennika. Takie traktowanie może służyć uprzedmiotowieniu ucznia, „odczłowieczeniu” go i odebraniu mu godności. Nauczyciel często przerywa wypowiedź ucznia. Metakomunikaty wartościujące nie tylko poziom wiedzy, ale także cechy ucznia i zespołu klasowego są regularnie stosowane przez co trzeciego z nauczycieli, o których opowiadali badani gimnazjaliści. Aż dziewięciu na dziesięciu nauczycieli odpytujących uczniów na stopień hamuje ekspresję i stroni od wzrokowego kontaktu z uczniem. Oto podane przez badanych przykłady komunikatów pozawerbalnych stosowanych przez nauczycieli: „miny, przesywający wzrok, gwizdanie, przewracanie oczami, machanie linijką, walenie kijem o ławkę” (sic!). Jedynie dwóch na dziesięciu badanych uczniów prosi o pomoc nauczyciela, gdy ma problemy ze zrozumieniem zadanego pytania. Nie czynią tego ze strachu – przed karą lub publicznym zawstydzeniem przez nauczyciela.

Wyniki moich badań nad ocenianiem zachowania na stopień także nie pozostawiają złudzeń: wzorowy uczeń to bierny konformista. Wychowankowie nie są motywowani do samooceny, a ocenianie zachowania to albo „gra pozorów” albo „gra o przetrwanie”, gra nierównych szans, w której uczniowie, szczególnie ci niepodporządkowani, są skazani na porażkę.

Ocenianie szkolne, bardziej chyba, niż inne mające w szkole miejsce procesy to przestrzeń obnażająca tradycyjnego, przesyconego ideologią transmisji kulturowej ducha szkoły. Wzorce wychowawcze narzucone są z zewnątrz, stałe i niezmiennie. Szkoła skoncentrowana jest na społeczeństwie, nie na jednostce. Funkcją szkoły jest produkowanie człowieka dzielającego konkretne normy, „urabianie” do wzoru<sup>18</sup>. Szczególną troską konserwatystów, jak pisze H. Giroux, jest moralność i dyscyplina<sup>19</sup>. Pedagogika tradycyjna oparta jest na behawiorystycznej koncepcji człowieka. Uznaje się w niej, że systematycznie powtarzane bodźce utrwalają określone zachowania<sup>20</sup>. Nauczyciele preferują autokratyczne, zamknięte, frontalne style nauczania. Preferowany model uczenia się jest oparty na pamięciowym opanowywaniu materiału<sup>21</sup>. Cele wychowania są rozpatrywane w kategoriach standardów zacho-

<sup>18</sup> W. Feinberg, J. F. Soltis, *Szkoła i społeczeństwo*, s. 15.

<sup>19</sup> H. A. Giroux, *Edukacja, polityka i ideologia*, przekł. Z. Kwieciński, [w:] *Nieobecne dyskursy*, Z. Kwieciński (red.), cz. II, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993, s. 51.

<sup>20</sup> J. Kozielski, *Psychologiczne koncepcje człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000, s. 12.

<sup>21</sup> B. G. Gołębiak, *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 107.



wań jednostki, pozwalające jej na odnoszenie sukcesów w systemie społecznym<sup>22</sup>. Zmiana jest inicjowana i sterowana z zewnątrz, motywacją są kary i nagrody. W szkole tradycyjnej ocenia się produkty, a nie proces nabywania wiedzy czy umiejętności. Zasady oceniania ustalane są poza uczniem, jest on bierny, przyjmuje ocenę bez możliwości jej negocjowania czy dokonania samooceny. Ocena wyrażona stopniem szkolnym to odpowiedź na pytanie, w jakim zakresie uczeń przyswoił wiedzę/normy obowiązujące w szkole?

Uczniowie różnicowani są ze względu na to, na ile wpisują się w ideał wychowawczy szkoły. Społeczeństwo wyznacza obowiązki, które uczniowie mają realizować. Wzory zachowań są zinstytucjonalizowane. Osiągnięcia uczniów czy ich zachowania są wysoko oceniane wówczas, gdy odpowiadają odgórnie narzuconym standardom. Zadaniem wychowawcy w tak rozumianej szkole jest poprawianie ucznia i „wtłaczanie” go w ten sposób w przyjęte przez szkołę wzorce, kontrolowanie i kanalizowane porywów według instytucjonalnie akceptowanych norm zachowań<sup>23</sup>.

A co, jeśli uczeń nie wpisuje się w ów wzór? Wtedy uruchamiane są mechanizmy kontroli jawne (właśnie w postaci stopni szkolnych) i ukryte (przestrzenia, w której są one obecne staje się np. komunikacja nauczyciel-uczeń).

Ocenianie to skomplikowany proces psychologiczny bazujący na poczuciu własnej wartości ocenianego człowieka. W świetle teorii autoprezentacji można tłumaczyć wysoki poziom lęku będący konsekwencją świadomości wywierania wrażenia na innych osobach. Interpersonalne konsekwencje oceny uruchamiają myślenie nie tylko nad wysokością oceny, którą oceniany otrzyma, ale i nad tym, jak będą go postrzegać w tej sytuacji inni ludzie<sup>24</sup>. Oceniany uczeń stoi pod presją: ocena, którą otrzyma, spotka się z reakcją wychowawcy, rodziców, rówieśników. Można powiedzieć, że jest wielokrotnie oceniany i karany lub nagradzany za dane osiągnięcie czy zachowania. W momencie oceniania przez chwilę jest w centrum uwagi klasy i nauczyciela, co dla wielu uczniów – szczególnie w okresie dojrzewania – może być sytuacja stresująca, trudną. Tymczasem nauczyciele, jakby pozbawieni świadomości takiego stanu rzeczy, albo, co znacznie gorsze właśnie z pełną jej świadomością rozgrywają swoją władzę w sytuacji publicznego oceniania ucznia.

<sup>22</sup> B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 2001, s. 90.

<sup>23</sup> W. Feinberg, J. F. Soltis, *Szkoła i społeczeństwo*, s. 25.

<sup>24</sup> Por.: E. Stojanowska, *Opisywanie siebie w warunkach autoprezentacji oraz prywatnie. Style autoprezentacji*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 1998; A. Szmajke, *Autoprezentacja. Maski. Pozy. Miny*, Ursa Consulting, Olsztyn 1999; M. Leary, R. M. Kowalski, *Lęk społeczny*, przekł. E. Zaremba, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001, s. 42.

Jak pisze W. B. W. Martin, zawstydzanie uczniów było kiedyś częścią procesu nauczania, wierzone bowiem, że działania takie, jak stawianie ucznia w kącie czy inne formy publicznego zawstydzania przyczyniają się do niwelowania nieakceptowanych przez szkołę zachowań<sup>25</sup>. Do dziś tego rodzaju kary są praktykowane, ale w „subtelniejszych” formach, jak wyproszenie z sali lekcyjnej i nakaz stania pod drzwiami. Martin pokazuje w tekście o przyczynach i konsekwencjach zawstydzania uczniów przez nauczycieli, że jednym z elementów ukrytego programu wychowawczego szkoły jest upokarzanie uczniów poprzez nakaz czekania. Uczeń wysłany na dyscyplinującą rozmowę do dyrektora często musi na nią czekać pod drzwiami, co bywa działaniem celowym – czas oczekiwania dodaje do i tak trudnej z psychologicznego punktu widzenia sytuacji dodatkowy stres i wzmacnia poczucie zawstydzania. To działanie autor nazywa „częścią procesu dyscyplinującego”<sup>26</sup>. Uczniowie w szkole czekają nie tylko wtedy, gdy są karani. O czekaniu i wiążącą się z nim nudą w szkole-fabryce pisze K. Motyl. Autor zauważa, że „nuda może być sposobem trenowania człowieka, który ma czekać, a nie eksperymentować, ma posługiwać się gotowym algorytmem działań, a nie szukać nowych, twórczych rozwiązań”<sup>27</sup>. Nazywa wręcz szkołę, odwołując się zarówno do teorii zagadnienia jak i wyników badań własnych, fabryką nudy. Alicja Korzeniecka-Bondar z kolei ukazuje nudę i czekanie jako przejaw gry pozorów, którą podejmują nauczyciele i uczniowie w ostatnich tygodniach roku szkolnego, po wystawieniu ocen i gdy program nie jest już realizowany. Z badań autorki wynika, że uczniowie dostają w tym czasie jasny komunikat: albo nudzicie się w ciszy i spokoju, albo czeka was kara<sup>28</sup>. Konieczność ciągłego czekania to przejaw sprawowania przez szkołę władzy nad uczniami, kolejny, jakże subtelny (w porównaniu np. z praktyką upokarzania), ale skuteczny, bo znakomicie wpisujący się w praktykę zawstydzania i zniechęcania uczniów do podejmowania działań mechanizm dyscyplinujący.

Upokorzenie jest nadal bardziej czy mniej świadomie wykorzystywane w szkołach. Proces ten trwa, a szkoły aspirujące do miana nowoczesnych, akurat w tym aspekcie stoją od lat w miejscu. Nie dziwi wcale, zważywszy na przemożny związek emocji z doświadczeniem, że wielu ludzi pamięta swoje

<sup>25</sup> W. B. W. Martin, *Students' Perceptions of Causes and Consequences of Embarrassment in the School*, s. 290.

<sup>26</sup> Ibidem.

<sup>27</sup> K. Motyl, *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, s. 161.

<sup>28</sup> A. Korzeniecka-Bondar, *Lepsze to, niż zamulanie w domu? Krótka rzecz o wyćwiczeniu ucznia w kulturze pozorów*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.



szkoły właśnie przez pryzmat przeżyć, często negatywnych (szczególnie upokorzenia), które były ich udziałem, a które mają związek z ocenianiem szkolnym.

### Psychologiczne konsekwencje bycia upokorzonym

Jakie są konsekwencje dla uczniów takiego stanu rzeczy? Szukając odpowiedzi, odwołam się do pojęcia samooceny i jej związku z kształtowaniem się tożsamości człowieka.

Tożsamość to zespół wyobrażeń, uczuć, sądów, projektów, jakie jednostka ma wobec siebie<sup>29</sup>. Pojęcie to wiąże się z szacowaniem samych siebie<sup>30</sup>. W definiowaniu pojęcia tożsamość korzystam z ujęcia H. R. Tomé, które wpisuje się w model egologiczny tożsamości<sup>31</sup>. Istota tego modelu zasadza się na twierdzeniu, że sposoby postrzegania siebie kształtują się w relacjach z innymi, a konkretnie poprzez wyobrażenia o tym, jak postrzegają nas inni. Dlatego dopowiedzeniem pytania: kim jestem? stają się kolejne: kim jestem, według innych? W myśl psychologii poznawczej wiedza jednostki (także wiedza o sobie) reguluje działanie człowieka. Wiedza o sobie powstaje w procesie samo-poznania, w jej skład wchodzi sądy i przekonania o sobie samym. Samoocena związana jest ze samoświadomością. Kon<sup>32</sup> pisze o „ja” we własnym wyobrażeniu, które pojawia się u młodzieży w okresie dojrzewania. Pojawienie się myślenia abstrakcyjnego i zdolności myślenia o sobie i o swoim myśleniu wyraża się więc w gotowości poznawczej do samooceny. Rozpatrując tworzenie się tożsamości w ujęciu interakcyjnym dodać należy, że „ja” powstaje w interakcjach z innymi, jako konstrukt inter i intrapsychiczny<sup>33</sup>.

Trudności szkolne niewątpliwie wpływają na samoocenę ucznia (zresztą zwrótnie także samoocena jest czynnikiem warunkującym powodzenia szkolne). Negatywne informacje zwrotne od nauczycieli mogą ulec internalizacji i stają się źródłem negatywnego obrazu siebie<sup>34</sup>. Szczególną rolę w bu-

<sup>29</sup> Z. Bokszański, *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1989.

<sup>30</sup> A. L. Strauss, *Transformacje tożsamości, tłum. K. Waniek, [w:] Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, K. Kaźmierska (red.), Wydawnictwo Nomos, Kraków 2012, s. 543.

<sup>31</sup> Z. Bokszański, *Tożsamość, interakcja, grupa...*, s. 41.

<sup>32</sup> I. S. Kon, *Odkrycie „ja”*, przekł. L. Siniugina, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.

<sup>33</sup> A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006, s. 89.

<sup>34</sup> P. Gindrich, *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, Wydawnictwo Uniwersyte-

dowaniu samooceny mają tak zwane emocje samoświadomościowe. Są one „wynikiem złożonych procesów poznawczych, których osią jest pojęcie Ja”<sup>35</sup>. Do emocji tych zaliczyć można dumę, wstyd, poczucie winy czy zażenowanie. „Zważywszy na znaczenie samooceny w życiu dorosłych ludzi, wydaje się prawdopodobne, że ewaluacyjne oceny samoświadomościowe zajmują podstawowe miejsce w naszym życiu emocjonalnym”<sup>36</sup>. Doświadczenie dumy, wstydu czy upokorzenia ma zatem ogromne znaczenie w procesach przemian i krystalizacji tożsamości. Zawstydzenie czy upokorzenie nie pozostaje bez związku z koncepcją siebie jako ucznia<sup>37</sup>, a także siebie jako człowieka w ogóle.

Lęk, traktowany jako wynik poczucia zagrożenia ze względu na możliwą utratę warunków niezbędnych do zaspokojenia istotnych potrzeb społecznych, przybiera w klasie szkolnej postać obawy przed złym stopniem, a w jego konsekwencji utratą dobrej opinii, przed ośmieszeniem, upokorzeniem wobec kolegów, przed złością nauczycieli i rodziców<sup>38</sup>. Stopnie szkolne, a także cały proces ich wystawiania, czy szerzej, oceniania wraz z wpisaniem w nie ryzykiem doznania zawodu, wstydu, upokorzenia, budują samoocenę ucznia, przekładają się na poczucie własnej wartości (jestem tyle wart, na ile „wycenia” mnie szkoła). Poczucie to z kolei rzutuje na rodzaj i siłę motywacji do podejmowania zadań szkolnych, bo „samoocena stanowi jedną z najstarszych koncepcji wyjaśniających genezę motywacji człowieka w różnych obszarach jego działania”<sup>39</sup>.

Przyczyną niepowodzeń szkolnych często jest właśnie brak motywacji lub niewłaściwa motywacja. Jak piszą M. V. Covington i K. M. Teel, celem niektórych uczniów staje się unikanie porażek, które są elementem ich szkolnej codzienności<sup>40</sup>. Nie skupiają się więc oni na potencjalnym sukcesie, ale na tym, jak nie doznać niepowodzenia. Sytuację tę wzmacnia fakt, że sukces czy porażka szkolne nie są doświadczeniem oderwanym od społecznego kontekstu. Oceny szkolne, o czym pisałam już wcześniej, są etykietami, z któ-

---

tu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, s. 97.

<sup>35</sup> M. Lewis, *Emocje samoświadomościowe: zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy*, przekł. E. Wojtych, [w:] *Psychologia emocji*, M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 781.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 795.

<sup>37</sup> W. B. W. Martin, *Students' Perceptions of Causes and Consequences of Embarrassment in the School*, s. 280.

<sup>38</sup> S. Guz, *Nauka szkolna źródłem lęku dzieci*, [w:] *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*, S. Guz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008, s. 81.

<sup>39</sup> P. Gindrich, *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności...*, s. 93.

<sup>40</sup> M. V. Covington, K. M. Teel, *Motywacja do nauki*, przekł. S. Pikiel, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 10.

rymi uczeń funkcjonuje w grupie rówieśniczej. A „tam, gdzie porównania społeczne są jedynym lub głównym źródłem samooceny, porażka staje się zagrożeniem dla poczucie własnej wartości”<sup>41</sup>. Celem jest nie tyle poradzenie sobie, ale poradzenie sobie lepiej niż inni. Nauka szkolna jest konkowaniem z innymi, a nauczyciel przyjmuje rolę sędziego<sup>42</sup>. Tym samym motywacja pozostaje czymś zewnętrznym wobec ucznia, nie wynika z jego przekonań i pragnień, ale z wymagań i ocen stawianych przez inne osoby. Podczas, gdy poczucie, że sprawuje się kontrolę nad sytuacją jest warunkiem doskonalenia się i dążenia do odnoszenia sukcesów<sup>43</sup>, przedłużający się stan poczucia zewnątrzsterowności może przyczynić się do niekorzystnych dla jednostki zmian w poczuciu umiejscowienia kontroli, przeniesienia go z wewnętrznego na zewnętrzne. Tymczasem w psychologii mówi się o związku poczucia umiejscowienia kontroli z motywacją osiągnięć. Osoby z wewnętrznym poczuciem kontroli, mają większą świadomość celów, do których zmierzają, „potrafią wykorzystać daną sytuację, by podnieść efektywność swoich działań”<sup>44</sup>. Wewnętrzne poczucie kontroli sprawia też, że ludzie nie czują się zagrożeni w relacjach z innymi, pewni siebie wchodzą w spory i dyskusje, z powodzeniem stosują perswazję.

Z pojęciem upokorzenia wiąże się zatem też kategoria wyuczzonej bezradności. Brak poczucia kontroli nad przykrymi zdarzeniami, które stają się naszym udziałem prowadzi do obniżenia przejawianej inicjatywy. „Człowiek bezradny, nie mając kontroli nad zdarzeniami, uczy się, że osiągnięty przez niego wynik nie zależy od podejmowanych przez niego działań czy też wkładanego wysiłku”<sup>45</sup>. Do wyuczzonej bezradności prowadzą traumatyczne doświadczenia, do których można zaliczyć poczucie bycia upokarzonym<sup>46</sup>. Jak zauważa Jackson<sup>47</sup> pytani o najgorsze doświadczenia szkolne ludzie zwykle wspominają publiczne ośmieszenie przez okrutnych lub niewrażliwych nauczycieli i kolegów. Doświadczenia te budują też obrazy, w których przedmiotem upokorzenia byli inni ludzie. Jak piszą Linda i Luchetta, jednostki starają się uniknąć upokorzeń nie tylko wtedy, gdy same były w przeszłości ofiarami. Uczymy się, czym jest upokorzenie obserwując innych, którzy zna-

<sup>41</sup> Ibidem, s. 36.

<sup>42</sup> Ibidem, s. 27.

<sup>43</sup> R. E. Franken, *Psychologia motywacji*, przekł. M. Przyłipiak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 466.

<sup>44</sup> R. Kościelak, *Poczucie umiejscowienia kontroli i przekonania o własnej skuteczności w zdrowiu i w chorobie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 51.

<sup>45</sup> P. Gindrich, *Psychospołeczne korelaty wyuczzonej bezradności...*, s. 64.

<sup>46</sup> R. Kościelak, *Poczucie umiejscowienia kontroli...*, s. 77.

<sup>47</sup> P. W. Jackson, *Life in Classrooms*, Columbia University, New York 1990, s. 42.

leżli się w takiej sytuacji. Często świadkowie upokorzenia innych próbują unikać tej sytuacji w równym stopniu, jak ofiary (stosując w tym celu różne strategie)<sup>48</sup>. Zatem nawet uczniowie, którzy śmieją się razem z nauczycielem z koleżanki czy kolegi, mogą w tej sytuacji doświadczyć lęku. Przecież kiedyś może spotkać ich to samo.

Rozpatrując psychologiczne konsekwencje upokorzenia dla doświadczających go osób, wróćmy też jeszcze do pojęcia sprawowania władzy i kontroli. Upokorzenie tym m.in. różni się od poczucia winy, że w pierwszym przypadku doświadczająca emocji osoba ma świadomość, że to, co ją spotyka nie jest sprawiedliwe<sup>49</sup>. W drugim siebie obarcza winą za to, co ją spotyka. Warto jednak odnieść te definicje do relacji władzy i podporządkowania, która (zgodnie z przyjętymi przez mnie założeniami) jest przestrzenią budowania relacji poprzez upokarzanie jednych ludzi przez drugich. Naturalną reakcją na przeżycie upokorzenia może być złość, której w związku z niesymetrycznością relacji nie można skierować w stronę osoby będącej źródłem upokorzenia. Doprowadza to do tego, że ofiara wzmacnia negatywne konsekwencje upokorzenia kierując złość na siebie samą.

Złość, jako reakcja na frustrację [...] kierowana bywa na własną osobę w dwóch przypadkach. Pierwszy ma miejsce wtedy, gdy człowiek w sobie samym lokalizuje źródło frustracji. Drugi zdarza się, gdy frustracja pochodzi z zewnątrz, lecz jej źródło, najczęściej inna osoba, jest niedostępne lub zaatakowanie go byłoby dla podmiotu zbyt zagrażające<sup>50</sup>.

W takiej sytuacji znajduje się podwładny w relacji ze swoim szefem, małe dziecko w kontakcie z dorosłym, czy uczeń i nauczyciel w szkolnej klasie. Chyba każdy z nas doświadczył choć raz w życiu tego uczucia, gdy po przeprowadzeniu z kimś trudnej rozmowy złościł się na siebie, bo trzeba było powiedzieć coś inaczej, coś przemilczeć, w inny sposób położyć akcenty. Osoba upokorzona często złości się na siebie, bo nie zrobiła nic, aby tego upokorzenia uniknąć. Złość na siebie, w przeciwieństwie do złości na innych trudno dać wyraz i upust. W skrajnych postaciach prowadzić może np. do samookaleczeń, samoponizania, ale zwykle kończy się na zamaskowanych formach, takich jak tłumienie, wycofanie się, somatyzacja<sup>51</sup>. Upokorzenie szkolne może być więc przyczyną wagarowania, czy nawet unikania szkoły,

<sup>48</sup> L. M. Hartling, T. Luchetta, *Humiliation...*, s. 264.

<sup>49</sup> D. C. Klein, *The humiliation dynamic: An overview*, s. 117.

<sup>50</sup> A. Suchańska, *Złość na siebie. Źródła-mechanizmy-konsekwencje*, [w:] *Oblicza złości: perspektywa psychologów, psychiatrów i psychoterapeutów*, B. Berez (red.), Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012, s. 23.

<sup>51</sup> *Ibidem*, s. 24.

początkiem fobii szkolnej, wiąże się z ryzykiem chorób psychosomatycznych i depresji.

### Zakończenie

System oceniania szkolnego jest najbardziej chyba skutecznym sposobem sprawowania kontroli nad uczniami, zasada się bowiem na przekonaniu podzielanym przez uczniów i ich rodziców (poniekąd słusznie), że wyniki szkolne wyznaczają trajektorię dalszych losów edukacyjnych i zawodowych człowieka. Stopnie szkolne są najpowszechniejszym wyznacznikiem sukcesu i niepowodzenia szkolnego<sup>52</sup>. Są etykietą w sensie psychologicznym. Są też zasobem, który można pomnażać i wymieniać na inne zasoby – wyniki szkolne decydują np. o tym, czy i na jakiej uczelni wyższej absolwent może podjąć naukę. W takim podejściu oceny szkolne stają się miernikiem nie tylko szkolnych osiągnięć, ale też jego wartości na rynku edukacyjnym a później na rynku pracy. To z kolei wprost przekłada się na poczucie własnej wartości ucznia.

Niestety, w parametryzacyjnym pędzie, w powszechnej testomanii, w procesie wymierzania wartości człowieka za pomocą liczb i średnich zapomina się o innych, o ileż bardziej istotnych zasobach, w które ucznia powinna wyposażać szkoła przygotowująca go do dorosłego życia. Ba – szkoła niszczy te zasoby, niweczy je, pogłębia deficyty, a dzieje się to przez wciąż obecne w edukacji mechanizmy zastraszania, poniżania, upokarzania, odczłowieczania uczniów, którzy zdają się być dalej tylko śrubkami w mechanizmie czy (za tekstem piosenki zespołem Pink Floyd) kolejnymi cegiełkami w murze. Myślę o zasobach emocjonalnych, o strategiach radzenia sobie opartych na poczuciu wewnętrzsterowności, o wysokiej samoocenie i poczuciu koherencji.

Nie chodzi o to, żeby w szkołach nie było stopni. Należałoby się skupiać jednak także na kształtowaniu innych zdolności uczniów, niż rywalizacja (np. współpraca) i wzmacnianie ich poczucie własnej wartości i godności, nawet, jeśli nie odnosi się do tradycyjnie rozumianych sukcesów edukacyjnych. Maria Dudzikowa podążając tropem aktywistycznego podejścia do umysłu J. Brunera wskazuje warunki, w których rozwój ucznia mógłby być optymalny. Nie może się to dziać, według Dudzikowej inaczej, niż tylko przez doświadczanie współpracy i sprawstwa, bo skutkiem tych dwóch doświadczeń jest refleksja, która pozwala dokonać oceny własnej skuteczności. Ta „kombinacja sprawczej skuteczności i samooceny prowadzi do

<sup>52</sup> M. V. Covington, K. M. Teel, *Motywacja do nauki*, s. 17.

poczucia własnej wartości<sup>53</sup>. Troską każdego nauczyciela powinno więc być, według M. Dudzikowej, tworzenie sytuacji dydaktyczno-wychowawczych (spotkań edukacyjnych) dostarczającym uczniom możliwości doświadczania współpracy i sprawstwa. W tych kilku zdaniach Dudzikowa zawarła gotowy właściwie przepis na odfabrycznienie fabryki, jaką jest szkoła. Dopóki jednak upokorzenie będzie jednym z mechanizmów oceniania szkolnego – nie ma takiej możliwości.

#### BIBLIOGRAFIA

- Binder P., Palska H., Pawlik W., *Zaproszenie do socjologii emocji*, [w:] *Emocje a kultura i życie społeczne*, P. Binder, H. Palska, W. Pawlik (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2009.
- Boksański Z., *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1989.
- Borowska T., *Emocje dzieci i młodzież. Zasoby – rozwijanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
- Covington M. V., Teel K. M., *Motywacja do nauki*, przekł. S. Pikiel, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*, [w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Feinberg W., Soltis J. F., *Szkoła i społeczeństwo*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Franken R. E., *Psychologia motywacji*, przekł. M. Przyłipiak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Frey N., Fisher D., *The Under-Appreciated Role of Humiliation in the Middle School*, “Middle School Journal” 2008, nr 3(39).
- Gasiul H., *Teorie emocji i motywacji. Rozważania psychologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2002.
- Gindrich P., *Psychospołeczne korelaty wyuczonyj bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Giroux H. A., *Edukacja, polityka i ideologia*, przekł. Z. Kwieciński, [w:] *Nieobecne dyskursy*, Z. Kwieciński (red.), cz. II, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Kopernika, Toruń 1993.
- Gołębiak B. G., *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

<sup>53</sup> M. Dudzikowa, *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*, [w:] *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 341.



- Guz S., *Nauka szkolna źródłem lęku dzieci*, [w:] *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*, S. Guz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008.
- Hartling L. M., Luchetta T., *Humiliation: Assessing the Impact of Derision, Degradation and Debasement*, "The Journal of Primary Prevention" 1990, nr 19(4).
- Jackson P. W., *Life in Classrooms*, Columbia University, New York 1990.
- Jaskulska S., *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2009.
- Klein D. C., *The humiliation dynamic: An overview*, "Journal of Primary Prevention" 1991, nr 12(2).
- Kon I. S., *Odkrycie „ja”*, przekł. L. Siniugina, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.
- Korzenicka-Bondar A., *Lepsze to, niż zamulanie w domu? Krótka rzecz o wywłaszczeniu ucznia w kulturze pozorów*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Kościelak R., *Poczucie umiejscowienia kontroli i przekonania o własnej skuteczności w zdrowiu i w chorobie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Kozielecki J., *Psychologiczne koncepcje człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.
- Leary M., Kowalski R. M., *Lęk społeczny*, przekł. E. Zaremba, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Lewis M., *Emocje samoświadomościowe: zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy*, przekł. E. Wojtych, [w:] *Psychologia emocji*, M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Martin W. B. W., *Students' Perceptions of Causes and Consequences of Embarrassment in the School*, "Canadian Journal of Education" 1987, nr 12.
- Meighan R., *Edukacja elastyczna*, przekł. A. Nałaskowski, Wydawnictwo Stowarzyszenia Nasza Szkoła, Toruń 1991.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, przekł. E. Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.
- Miller W. I., *Humiliation: And other essays on honor, social discomfort, and violence*, Cornell University Press, New York 1993.
- Motyl K., *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne wobec wiedzy, drugiego człowieka, społeczeństwa*, M. Piasecka, A. Irasiak (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Pawlik W., *Lęk, wstyd, wina – w stronę socjologii emocji*, [w:] *Emocje a kultura i życie społeczne*, P. Binder, H. Palska, W. Pawlik (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2009.
- Rumberger W. R., *Dropping out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools*, "American Educational Research Journal" 1995, nr 3(32).
- Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- EduFactory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, J. Sowa, K. Szadkowski (red.), Korporacja Halart, Kraków 2011.
- Stojanowska E., *Opisywanie siebie w warunkach autoprezentacji oraz prywatnie. Style autoprezentacji*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 1998.
- Strauss A. L., *Transformacje tożsamości*, przekł. K. Waniek, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, K. Kaźmierska (red.), Wydawnictwo Nomos, Karków 2012.
- Suchańska A., *Złość na siebie. Źródła – mechanizmy – konsekwencje*, [w:] *Oblicza złości: perspektywa psychologów, psychiatrów i psychoterapeutów*, B. Bereza (red.), Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.
- Szmajke A., *Autoprezentacja. Maski. Pozy. Miny*, Ursa Consulting, Olsztyn 1999.

- Szwabowski O., *Uniwersytet jako fabryka*, [w:] *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, P. Żuk (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- Śliwerski B., Śliwerska W., *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.
- Tuohy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zamianie i rozwojowi*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

### **ŹRÓDŁA INTERNETOWE**

- Janicka A., *Social Humiliation and Labor Migration*, <http://dare.uva.nl/document/201536> [24.06.2014].
- Klein D. C., *The Humiliation Dynamic: Looking to the Past and Future*, treść wykładu wygłoszonego podczas The Annual Meeting of the Human Dignity and Humiliation Studies Network, Columbia Teachers College, New York, 15 grudnia 2005, <http://www.humiliationstudies.org/documents/KleinLookingBackForward.pdf> [27.06.2014].

### **SUMMARY**

#### **Humiliation of a student by a teacher as one of the mechanisms of school assessment**

The purpose of the text is to look at the school assessment as the teacher-student relationship, through the category of “humiliation”. I have posed the following questions: How much humiliation mechanism is present in contemporary Polish school? What are the consequences of “being humiliated” for students?

**KEYWORDS:** school assessment, humiliation