

# Zakrzewski, Paweł Michał

---

## Stereotyp i etykietowanie jako zjawiska towarzyszące edukacji w szkole

---

Warszawskie Studia Pastoralne 15, 176-196

---

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

PAWEŁ MICHAŁ ZAKRZEWSKI\*

## **STEROTYPY I ETYKIETOWANIE JAKO ZJAWISKA TOWARZYSZĄCE EDUKACJI W SZKOLE**

*Stereotyping and labelling in school education*

### **Wprowadzenie**

Współczesna cywilizacja w swojej przestrzeni aksjologicznej zdaje się mocno akcentować takie wartości jak dialog między ludzki, wzajemne otwarcie międzykulturowe, a co za tym idzie wyjście poza wszelkie uprzedzenia i stereotypy w kontaktach międzyludzkich. Zjawisko globalizacji, industrializacji i urbanizacji oraz coraz to nowsze wynalazki techniczne intensyfikują a zarazem uprzedmiotawiają kontakty między ludzkie. Stąd rodzi się konieczność akcentowania większej troski o „życie duchowe” tak poszczególnych jednostek jak i całych społeczeństw. Podniesieniu świadomości i otwarciu na inne kultury służyć ma szeroko rozumiana edukacja, a w sposób zauważalny preferowana jest zinstytucjonalizowana jej forma jaką jest szkoła.

---

\* Paweł Michał Zakrzewski – pełni funkcję prezesa zarządu Stowarzyszenia Unia Rodzin i Fundacji Europa Nadziei. Dyrektor w Liceum Ogólnokształcącym i dyrektor koordynator edukacji pozaszkolnej w sześciu placówkach oświatowych na terenie kraju.

Szkoła pomimo licznych przemian i reform nadal ma charakter silnie wartościujący i segregacyjny. Dziecko w szkole jest opisywane, a następnie klasyfikowane na podstawie posiadanej wiedzy i czynionych postępów.

Wioletta Florkiewicz, konsultant sieradzkiego ODN wskazuje, że: *jednym z nieformalnych elementów systemu edukacji była i jest „etykieta”, zastępująca nierzadko obiektywne narzędzia diagnostyczne. Etykieta bardzo łatwo przyjmuje się, gdyż ludzie potrzebują schematów i sformułowań ułatwiających postrzeganie rzeczywistości (2004).*

Umiejętności uogólniania cech jak i motywów działania przypisywanych poszczególnej grupie ludzi, jak zauważa amerykański psycholog Elliot Aronson, *uczymy się już w bardzo młodym wieku. W pewnym badaniu proszono dzieci z piątej i szóstej klasy, by oceniły swoich kolegów i koleżanki pod względem szeregu cech: popularności, zdolności przywódczych, bezstronności itp. Dzieci z rodzin należących do klasy wyższej były oceniane bardziej pozytywnie niż dzieci z rodzin należących do klasy niższej pod względem każdej pożądanej cechy. Wydaje się, że dzieci nie potrafiły oceniać swych kolegów i koleżanek według ich indywidualnych właściwości, lecz oceniały ich (je) w sposób stereotypowy, według przynależności do klasy społecznej (E. Aronson, 2008, s. 282).*

Zawężeniu i uproszczeniu percepcji społecznej drugiego człowieka towarzyszy zjawisko stygmatyzacji, które pojawia się w szkolnej rzeczywistości równie często jak nadmierne uogólnianie i etykietowanie. Stygmatyzacja i jej konotacje są zawsze negatywne i stają się budulcem bardzo silnego stereotypu na temat naznaczonej osoby, co w prostej linii prowadzi do marginalizacji, dyskryminacji i prześladowania.

W niniejszym opracowaniu będziemy przyglądać się socjalizacji szkolnej w jej negatywnych aspektach. W sposób szczególny zajmiemy się zjawiskiem umacniania przez szkołę stereotypu stypizowanych płciowo postaw i wzorców zachowań, zjawiskiem stygmatyzacji społecznej w relacjach wewnątrz szkolnych i wynikającemu z niej zjawisku prześladowania (agresji psychicznej).

## **Stereotypizacja w przestrzeni wewnątrzszkolnej**

### **1.1. Stereotyp i jego konotacje.**

Stereotyp to prosty, często irracjonalny obraz rzeczy, instytucji, ludzi, złożony z cech uznawanych za charakterystyczne dla nich, wpojony przez środowisko w świadomość członków jakiejś grupy, warstwy społecznej czy klasy. Stereotypy określają świat, prezentując jego ograniczoną wizję, opartą na niewiedzy i niesłusznych opiniach. Te trudne do wykorzenia przekonania determinują ludzkie postawy np. wobec pewnych grup społecznych, religijnych czy innych narodowości, formując trwale, często krzywdzące sądy. Niesłuszne przekonania są nam wpajane, bezwiednie wkodowywane już od dzieciństwa i to bez względu na środowisko w jakim żyjemy (por. Thorstein Veblen) .

Najczęściej mówi się o stereotypach narodowych, czyli naszych wyobrażeniach dotyczących innych narodów. Tworzenie stereotypów jest naturalną ludzką skłonnością i takiemu upraszczaniu przekazu podlegają wszelkie ludzkie wyobrażenia o otaczającym świecie, zarówno przyrody, jak i społeczeństwa. Ma to związek między innymi z takimi sposobami porządkowania rzeczywistości, jak kategoryzacja czy generalizacja. Stereotypy często oparte są na niepełnej

lub fałszywej wiedzy o świecie, utrwalonej przed tradycję, co w konsekwencji powoduje, iż bardzo rzadko podlegają one zmianom. Liczni badacze doszukiwali się jednak „ziarna prawdy” w stereotypach, powstało nawet określenie „trafność stereotypu”. W przypadku pojawienia się faktów obalających stereotyp ludzie mają skłonność do traktowania go, jako wyjątku - „wyjątek potwierdza regułę” lub do tworzenia subkategorii bez naruszenia kategorii podstawowej. Stereotypy mogą prowadzić do narastania uprzedzeń wobec danej grupy. Uprzedzenia mogą być negatywne lub pozytywne, lecz w europejskiej szkole badaczy przedmiotu przyjęło się traktować uprzedzenia jako zjawiska negatywne. W związku z tym mamy do czynienia z negatywną postawą, niechęcią lub dyskryminowaniem (por. [agnesbada.blogspot.com](http://agnesbada.blogspot.com))

Stereotypem przyjęto również określać *fałszywe i niedostatecznie uzasadnione a dotyczące pewnej grupy osób przekonanie zbiorowe, zwykle niewrażliwe na argumentacje* (Wikipedia, 2009).

Stereotypy w pewnych określonych okolicznościach mogą ulegać zmianom lub wręcz całkowitemu wyparciu. Za W.G. Stephan przyjmujemy trzy modele zmian stereotypów:

- *model buchalteryjny – dostarczenie szeregu informacji niezgodnych ze stereotypem;*
- *model przekształceniowy – wystąpienie jednej silnej, wyrazistej informacji zmieniającej stereotyp;*
- *model wykształcenia stereotypu niższego rzędu (substereotypu, „aneksu” do stereotypu) – informacja niezgodna ze stereotypem prowadzi do stworzenia subkategorii pozwalającej na przyswojenie jej bez konieczności zmiany początkowego stereotypu (C.W. G. Stephan, 2003, s. 15)*

## 1.2. Stereotypy dotyczące funkcjonowania płci w życiu ucznia

Funkcjonowanie poznawcze w środowisku szkolnym ucznia opiera się w dużym stopniu na stereotypach ułatwiających rozróżnianie i kategoryzację zjawisk. Postrzeganie podobieństw zjawisk i ich łączenie na podstawie wyróżnionych a wspólnych cech w odpowiednie kategorie rzutuje na łatwiejsze funkcjonowanie poznawcze w otoczeniu. Zaznajomienie się ze specyfiką poszczególnych kategorii umożliwia z kolei tworzenie reguł działania pośród rozmaitych zjawisk do nich należących. W przypadku omawianej tematyki mamy na myśli kategorie i funkcjonowanie społeczne ucznia w kontekście podziału na płeć. Nierzadko mamy jednak do czynienia z przecenieniem roli stereotypów na tym polu, nadmiernym odwoływaniem się do podobieństw i schematów oraz niezauważaniem wyjątków czy odstępstw od reguły. Stereotypy dotyczące funkcjonowania płci mogą mieć niekorzystny wpływ na rozwój dzieci. Jeżeli dziecko od najmłodszych lat traktowane jest zgodnie ze stereotypem, maleją jego szanse na twórczy rozwój. Warto, by szkoła i przedszkole były przyjazne dla obu płci, unikając negatywnego obciążenia, jakim jest wpływ stereotypów. Okres szkolny ma szczególne znaczenie, gdyż rozpoczynając edukację, dziecko podejmuje ważne role społeczne – ucznia i członka grupy rówieśniczej, nie tylko zdobywając wiedzę, ale i rozwijając umiejętności społeczne, kształtując przekonania o własnej kompetencji i adekwatności oraz nawiązując bliskie więzi z rówieśnikami. Chłopcy i dziewczynki doświadczają odmiennego traktowania przez środowisko nauczycieli już od najwcześniejszych lat szkolnych. Dzieci zachęca się do różnych zabaw, otaczając odpowiednio dobranymi przedmiotami. Od najmłodszych lat wrastają w kulturę a co za tym idzie i w stereotyp. Chociaż nie wszystkie z dzieci w pełni interio-

ryzują proponowaną segregację to należy zauważyć, że już czterolatki wiedzą, jakich zachowań się od nich oczekuje i co pochwała się u każdej z płci. U dzieci wczesnoszkolnych występują określone przekonania co do tego, jakie zabawy, ubrania i zachowania są odpowiednie dla chłopców i dziewcząt. Przekonania te towarzyszą im już w całym dorosłym życiu. Powielanie stereotypów niesie istotne zagrożenia. Szczególnie wyraźnym przykładem w stosunkowo jednolitym etnicznie i religijnie polskim społeczeństwie są stereotypy płciowe. Dotyczą one specyficznie rozumianych różnic w zdolnościach w zakresie przedmiotów ścisłych i humanistycznych u dziewczynek i chłopców oraz tradycyjnie określanych ról kobiet i mężczyzn.

### **1.3. Utrwalanie typizowanych płciowo postaw i wzorców-zachowań w środowisku szkolnym**

Stereotypizacja dotycząca tożsamości płciowej i ról społecznych, będąca przedmiotem studiów nad tożsamością kulturową płci, nie omija placówek edukacyjnych. Już w przedszkolach formułuje się wobec jednostki oczekiwania i zakazy zgodne z klasycznym wizerunkiem kobiety i mężczyzny. Można tam zaobserwować „grzeczne dziewczynki i rozbieganych chłopców” – widok zgodny z istniejącymi założeniami co do ról społecznych. Tego typu sytuacje są wstępem do dalszego promowania scenariuszy roli rodzajowej, postępowanie według których jest gwarantem dobrze odegranej męskości lub kobiecości. W funkcjonowaniu szkoły dostrzec można rodzajową polaryzację socjalizacji. Możemy wyróżnić tu trzy jej wymiary: organizację i strukturę szkoły, wpływ nauczycieli oraz treść kształcenia. Wszystkie te czynniki, poczynając od organizacji szkolnej przestrzeni i struktury personelu, przez przekonania i oczekiwania nauczycieli, a kończąc na programie nauczania

i zawartości podręczników, przekazują dzieciom hierarchiczną strukturę społeczeństwa, w którym mężczyźni zajmują wyższe i bardziej prestiżowe pozycje, w którym to co „męskie” jest ocenione według innych kryteriów niż to co „kobiece”, w którym obowiązują stereotypowe wizerunki kobiet i mężczyzn.

Zadaniem powszechnego systemu edukacji jest, jak się wydaje, stworzenie równych szans wszystkim dzieciom. Postulat ten pozostaje jednak tylko życzeniem wobec licznych przyczyn nierówności dostępu do edukacji.

Umacnianie przez szkołę stygizowanych płciowo postaw i wzorów zachowań przynosi w efekcie płciowo zróżnicowane edukacyjne szanse życiowe chłopców i dziewcząt. Propagowanie „jedynie odpowiedniego” wzoru płci niesie ze sobą negatywne konsekwencje tak dla dziewczynek, jak i dla chłopców. Dziewczynki mogą więc stracić wiarę we własne możliwości i wybrać drogę życia dla nich nie odpowiednią i nie mającą odzwierciedlenia w ich własnych aspiracjach. Natomiast od chłopców głównie oczekuje się sukcesów i niejako są oni zdani na wzrastanie w przekonaniu o nieograniczoności własnych możliwości. Konfrontacja zaś z rzeczywistością dorosłego życia, z trudnościami w ukończeniu dobrej szkoły, czy też znalezieniu dobrze płatnej pracy (żywiciel rodziny) może przynosić i często przynosi frustracje i zachowania dewiacyjne.

#### **1.4. Trwałość stereotypowego podziału uczniów**

Miejscem, gdzie dziecko w toku dalszego kształcenia wchłania lansowane stereotypy ról rodzajowych, jest szkoła podstawowa. Jest to najlepszy okres na wpojenie i utrwalenie dziecku wizerunku i oczekiwań rodzajowych. Zgodnie z paradygmatem polaryzacji płci to pierwiastek męski jest dynamicz-



ny, zdobywczy i nastawiony na sukces. W szkole istnieje więc pojęcie zadań typowo chłopięcych i typowo dziewczęcych. Idą za tym różnice w traktowaniu chłopców i dziewcząt, a całość praktyki pedagogicznej zdaje się przebiegać wedle podwójnych standardów, odmiennych dla każdej płci. Nauczyciele poświęcają chłopcom więcej uwagi, dają im więcej informacji zwrotnych, pochwał i upomnień, udzielają rad i wskazówek oraz zadają więcej pytań. Chłopcy są niejako motywowani przez to do większej pracy z obietnicą osiągnięcia sukcesu. Za typowo chłopięce przedmioty uważa się nauki ścisłe i przyrodnicze, w przeciwieństwie do literatury i języków – także obcych – które zwykło się określać domeną dziewcząt. Równie trudno będzie uczniom zaistnieć – wśród forowanych chłopców – na lekcji fizyki, co chłopcu podczas recytacji czy interpretacji poezji, kiedy to oprócz prześmiewczo nastawionych rówieśników nauczyciel często też nie stoi po jego stronie. Taka kategoryzacja nie zachęca do poszukiwania własnej dziedziny, w której można się sprawdzić i odnosić sukcesy. Rodzi to odgórne ograniczenia i odstręcza od poszerzania swojego pola działania. Trudniej niewątpliwie jest próbować sił w dziedzinie, o której wiemy, iż odbiega jakościowo od naszych standardów i możliwości, a rywalizacja w niej z góry zakłada nasze niepowodzenie. Brakuje w szkole zadań nietypowych, niezgodnych z rolą rodzajową – modeli aktywności i rywalizacji dla dziewcząt i wzorców czułości dla chłopców. Oczekiwania społeczne mogą odstręczyć chłopca rozmiłowanego w literaturze od doskonalenia się w tej dziedzinie, jeśli otrzyma od rówieśników łatkę „mięczaka”. Jednocześnie młoda dziewczyna skłonna będzie odrzucić swoje zainteresowania techniczne czy przyrodnicze, gdy z powodu „męskości” owych ucierpi jej atrakcyjność wśród chłopców. Także lektury i podręczniki szkolne dostarczają informacji o tradycyjnych aktywnościach charakterystycznych

dla danej płci. Z badań wynika, że sposób przedstawiania bohaterów literackich i historycznych podlega utartym scenariuszom. Okazało się, że głównymi bohaterami są w nich chłopcy i mężczyźni, a pomija się dziewczynki i kobiety. Więcej jest także biografii znanych postaci męskich. Postacie męskie są najczęściej silniejsze, bardziej kreatywne i odważniejsze – żeńskie zaś bierne i niekompetentne; pasuje to do wyobrażeń o kobiecym domatorstwie i męskim dążeniu do sukcesu. Można dostrzec, że skutkuje to zjawiskiem tzw. niewidzialności kobiet, tzn. pomijania lub zaniżonej estymacji roli kobiet w historii i rozwoju wszelkich nauk czy świata w ogóle. Nie trzeba dodawać, że uparte promowanie takiego obrazu będzie wśród dziewcząt odczytywane jako zachęta do bierności, nierywalizowania oraz pomniejszy poczucie ich sprawstwa w wielu obszarach aktywności. Kolejną ważną kwestią, którą warto poruszyć, jest fizyczny aspekt dojrzewania. Dziewczęta w tym czasie muszą się zmierzyć z zainteresowaniem, komentarzami i zaczepkami rówieśników na temat swojej seksualności. Spowodowany tym stres może prowadzić do lęku i zniechęcać do aktywności, szczególnie zaś do rywalizacji z chłopcami. O złożonej interakcji między doświadczeniami szkolnymi a funkcjonowaniem społecznym świadczy silne podporządkowanie roli rodzajowej wśród młodzieży. Stwierdzono, że następuje w tym czasie spadek wiary we własne siły u dziewcząt i jej wzrost u chłopców, a także, że przejawiają oni stereotypowe zachowania związane z osiągnięciem sukcesu. Zauważono, że dziewczęta ulegają twierdzeniu, że kobieta w zawodzie męskim nie jest akceptowana społecznie oraz że cechuje je większa wiara w siebie w sytuacji odpowiadającej ich płci. Jednak, co najważniejsze, na podstawie badań Martiny Horner powstało określenie „lęku przed sukcesem” lub „motywacja do unikania sukcesu”. Horner stwierdziła, że rywalizacja wpływa nega-

tywnie na osiągnięcia kobiet. Zanika u nich potrzeba osiągnięć i często swój sukces konotują z negatywnymi konsekwencjami, utożsamiając go z utratą kobiecości – zwłaszcza gdy chodzi o sukces w dziedzinie zdominowanej przez mężczyzn. Często też dochodzi u kobiet do konfliktowego postrzegania potrzeby sukcesu i potrzeby związku intymnego. Stereotypizacja roli rodzajowej w praktyce szkolnej, mająca odzwierciedlenie w poczuciu własnej wartości, kompetencji i wiary w siebie, prowadzi do zawężenia możliwości rozwojowych, utrudnia sprawdzenie się we wszystkich pożądanym dziedzinach, a co za tym idzie – blokuje możliwość ujawnienia pełnego potencjału jednostki, jej talentów, fascynacji i zasobów twórczych.

### **1.5. Możliwe zmiany**

Doświadczenia wczesnoszkolne (między 6 a 12 rokiem życia) i ich późniejsze konsekwencje, o których mowa wyżej, przypadają na okres rozwoju, w którym Erikson wyróżnił kryzys: pracowitość a poczucie niższości. Jest to czas, kiedy dziecko nabywa kompetencje jako cnotę pozytywnie rozwiązanego kryzysu rozwojowego i uczy się zyskiwać uznanie dzięki wykonywaniu pewnych prac. Zaczyna rozumieć podział pracy i zróżnicowanie szans, innymi słowy przyswaja etos technologiczny danej kultury. Zagrożeniem jest poczucie niższości i niestosowności, które może zaistnieć w przypadku braku nadziei na opanowanie narzędzia czy umiejętności oraz skazanie na mierne osiągnięcia w rywalizacji z innymi. Wydaje się więc, że właśnie w tym okresie, tj. przede wszystkim w praktyce szkolnej, należy szukać rozwiązań i możliwości zmiany dotychczasowego stanu rzeczy. Za Bronfenbrennerem możemy określić szkołę mianem społecznego środowiska rozwoju. Jednym z jego elementów jest mikrosystem z wzorcem aktywności, ról społecznych i relacji interpersonalnych. Szkoła przez

swoją kulturę organizacyjną (obyczaje, ideały, rytuały, normy) proponuje jednostce przyjęcie określonej tożsamości. Można mówić o emancypacyjnej funkcji edukacji, która zakłada rozwój własnego potencjału, specyficznych zdolności i kompetencji oraz kształtuje odrębność i indywidualność, a także o funkcji socjalizacyjnej, mającej na celu rozwijanie umiejętności pożądaných społecznie, kształtowanie postaw obywatelskich oraz systemu norm i wartości. Aby unikać przykrych skutków stereotypizacji rodzajowej, należy w kwestii płci dążyć do jak największej równowagi i jak najlepszej współpracy emancypacyjnej i socjalizacyjnej funkcji edukacji. Trzeba więc, aby jednostka otrzymywała wzorzec postępowania wedle przyjętego społecznie systemu wartości i reprezentację postaw obywatelskich. Jest to zadanie dla nauczycieli prowadzących zajęcia z przedmiotów humanistycznych, takich jak język polski, historia czy etyka. Konieczne są tu jednak plastyczne ramy przedmiotu, tj. ukazanie wielości kultur na świecie i przypisanych im systemów wartości. Przedstawienie świata z całą jego wielością aspektów ideowych, kulturowych i historycznych oraz dynamiki zauważalnych w nim zmian. Z kolei sam proces nauczania powinien się odznaczać odpowiadaniem na potrzeby i zainteresowania uczniów, czyli w pierwszym rzędzie ukazaniem pełnej oferty tematycznej, a następnie wsparciem pedagoga w pogłębianiu wybranego przez ucznia obszaru wiedzy. Uczeń nie powinien być przeświadczony o tym, że skoro nie nadaje się do z góry wyznaczonych zadań, czy nie sprawdza się w dziedzinach popularnych wśród danej płci, nie nadaje się do niczego. Należy pokazać uczniowi, że istnieją dziedziny, w których posiada on moc sprawczą, jest w stanie je opanować i się w nich doskonalić – jest to jeden z warunków do pozytywnego rozwiązania wskazanego przez Eriksona, a wspomnianego wyżej kryzysu. Placówka edukacyjna winna wspomagać

wychowanków w poszukiwaniu swojej, nazwijmy to, domeny, w której rozwój i osiągnięcia zapewnią im poczucie spełnienia. Uogólniając rozważania dotyczące zjawiska stereotypizacji w edukacji szkolnej, można się odwołać do koncepcji polis, soma i psyche ujmującej funkcjonowanie człowieka jako trzy połączone ze sobą aspekty, w którym polis to społeczny wymiar człowieka, soma – wymiar biologiczny, a przez psyche rozumiemy jego wewnętrzne życie psychiczne, oraz do emanacyjnej i socjalizacyjnej funkcji edukacji. Optymalny będzie zatem stan, kiedy ukierunkowana społecznie jednostka ma możliwość pełnego i nieskrępowanego rozwoju, z wszystkimi możliwościami wypróbowania swoich zasobów i zdolności. Nie doprowadzając do nadmiernej indywidualizacji, co mogłoby spowodować dewiacje i nieprzystosowanie społeczne, ani do zbytnej socjalizacji, czego skutkiem byłoby zablokowanie indywidualnego rozwoju. Nie można osiągnąć tożsamości poza kulturą, dlatego nie chodzi o zmianę tradycji, norm czy wartości, ale o ich plastyczność i otwartość na człowieka, a także o uczynienie ich czynnikami swobodnego, jednostkowego rozwoju.

## **Zjawisko stygmatyzacji społecznej w środowisku szkolnym**

### **2.1. Klasyfikacja zjawiska**

Pojęcie stygmatu jest wyjątkowo obszerne. Twórca teorii stygmatyzacji, Erving Goffman, definiuje osoby dotknięte tym zjawiskiem w następujący sposób: *to takie, które posiadają społeczny atrybut głęboko je dyskredytujący i które są postrzegane jako niepełnowartościowe z tego właśnie powodu* (Goffman, 1963, s. 3). Stygmat jawi się jako pewien rodzaj kreowania rze-

czywistości, który eksponuje pejoratywne naznaczenie natury emocjonalnej. Jest on wytworem danej widowni społecznej, reprezentującej określoną kulturę a nie właściwością konkretnej osoby. W związku z tym stygmat można ukryć, umiejętnie manipulując wrażeniem, warunkami sytuacji bądź kierując informacjami dotyczącymi piętna. Stygmat w życiu naznaczonego człowieka może mieć centralne znaczenie, jest tak w przypadku otyłości czy koloru skóry, lub peryferyjne, gdzie dobrym przykładem wydaje się być ubóstwo. (Czykwin, 2007, s. 71).

W literaturze przedmiotu można odnaleźć kilka różnych prób klasyfikacji stygmatu. Goffman, odnosząc się do greckiego ujęcia tego zjawiska, wyróżnia jego następujące typy:

- *stygmaty wynikające z posiadania fizycznych deficytów lub uszkodzeń ciała;*
- *skazy charakteru, wnioskowane przez „społeczną widownię” na podstawie pewnych elementów z biografii np. pobyt w więzieniu, samobójstwo, wczesne macierzyństwo;*
- *stygmaty plemienne, będące wynikiem przynależności do jakiejś grupy.*

Często zdarza się, że posiadanie jednego stygmatu widocznego pociąga za sobą kolejne uprzedzenia, a w konsekwencji ostracyzm społeczny. Pewne stygmaty z czasem wygasają, gdyż kategorie, których dotyczyły, stają się społecznie akceptowane. Proces wygaszania jest długotrwały, gdyż stygmaty zakorzeniają się głęboko w kulturze, reprodukują się poprzez interakcje, mają emocjonalne zabarwienie i są bardzo często irracjonalne.

## **2.2. Efekt etykietowania oraz efekt Pigmaliona**

Pojęcie efektu etykietowania odnosi się do sytuacji, w której uczniowie zaczynają zachowywać się w odmienny sposób wobec danego dziecka, kierując się informacjami o posiadaniu

przez niego etykiety. Wynika to już z wcześniejszego nastawienia.

W wyniku efektu Pigmaliona dochodzi do uzależnienia zachowania od oczekiwań tzw. „znaczących innych”. Dziecko, które nazywa się nieukiem, z czasem przestaje się uczyć, ponieważ wielokrotnie przywoływany komunikat koduje się w jego umyśle i determinuje jego nastawienie do edukacji. Moc spełniającej się przepowiedni była wielokrotnie badana. Jeden z eksperymentów dotyczył uczniów szkoły podstawowej. Dzieciom z pewnych klas (Miller, Brickman, Bolen, 1975) oznajmiono, że są schludne i lubią dbać o porządek. Po pewnym czasie okazało się, że ci uczniowie zaczęli bardziej dbać o porządek w salach. W pozostałych klasach, gdzie stosowano inne metody perswazyjne, nie zanotowano żadnych zmian.

### **2.3. Stygmatyzacja i etykietowanie na terenie szkoły**

Szkoła niezaprzeczalnie jest środowiskiem stresogennym, gdzie w każdej placówce, zdaniem Harta (1995), pojawia się kilka możliwych źródeł stresów, m. in. oceny i związana z nimi presja zdobywania jak najlepszych wyników. Są to chociażby sami nauczyciele wymagający od uczniów rzetelnej wiedzy, a nie koniecznie potrafiący ją przekazać, jak i spora ilość zajęć dydaktycznych, które i tak są uzupełniane domowymi pracami lub korepetycjami, nie wspominając już o takich zjawiskach jak wyśmiewanie i naznaczanie.

Stygmatyzacja i etykietowanie na terenie szkoły może pojawić się przy tak zdawałoby się prozaicznej czynności jak ocenianie. Statystycznie to właśnie ocenianie staje się powodem bardzo wielu przykrych i w swych konsekwencjach destabilizujących doznań. Trudno sobie wyobrazić szkołę bez oceniania. Wśród błędów i pułapek tego procesu wymienia się:

- *skupianie na cechach osobowych ucznia a nie na poziomie posiadanej przez niego wiedzy;*
- *wyliczanie końcowych ocen w drodze uśredniania;*
- *ocenianie uczniów według średniego poziomu klasy* (Półturzycki, 1996, s. 301–302).

Nauczyciele dość często stosują w pracy z uczniami środki ujemnej stymulacji:

- *różnego rodzaju represje oraz kary;*
- *złośliwe komentarze;*
- *obrzucanie przezwiskami;*
- *wyśmiewanie;*

(Murdzek, 1993).

Tego typu etykietowanie wpływa niekorzystnie nie tylko na obraz ucznia, jego miejsce w klasie, ale przede wszystkim rzuca na całą jego przyszłość, w szczególności zaś na stopień zaangażowania w życie społeczne.

Christina Maslach opisując trzy symptomy towarzyszące wypaleniu zawodowemu, wskazuje na mechanizmy depersonalizacji, czyli stawania się obojętnym w reagowaniu na uczniów. Do klasycznych technik depersonalizacyjnych należą przede wszystkim:

- *etykietowanie uczniów;*
- *uprzedmiotowienie ;*
- *stereotypizacja;*

(Zams, 2007).

Pisarz Paul Widlake twierdził, że *proces etykietowania uczniów może powodować większe trudności w nauce niż jakiegokolwiek inne działania nauczyciela* (1990). Należy wskazać tu na duże zagrożenie jakie niesie ze sobą dla rozwoju ucznia powierzchowna diagnoza konstruowana li tylko przy pomocy etykiet. Etykiety bowiem:



- *definiują tożsamość dziecka w selektywny sposób i tym samym odgórnie zawężają obszar jego możliwości;*
- *ukierunkowują inne osoby na negatywny odbiór dziecka, co z kolei prowadzi do subiektywnej dewaluacji oczekiwań;*
- *zawężają przyczyny niepowodzeń jedynie do tych leżących u podłoża trudności w nauce i przystosowaniu się do narzuconych odgórnie standardów;*
- *aspekt wychowawczy etykiety prowadzi z reguły do nadopiekuńczości i nieumiejętnego udzielania pomocy. Obniżania wymogów stawianych uczniom (Florkiewicz).*
- *koncentracja na problematycznych zachowaniach jednostki, a nie na jej pozytywnych stronach (Kozłowski);*
- *znieszczenie relacji interpersonalnych, powodowanych nieustannym kontrolowaniem sytuacji, w celu zminimalizowania prawdopodobieństwa społeczne odrzucenie jednostki (Kozłowski).*

Wojciech Poznaniak analizując zjawisko stygmatyzacji, dochodzi do konkluzji, iż: *jest ona sprzeczna z edukacją, ponieważ stawia ucznia w sytuacji przymusowej – jest on zmuszony do ulegania oczekiwaniom zawartym w stygmatach. Stygmata obniżają jego poczucie psychicznego bezpieczeństwa, wywołują wzrost zagrożenia i niski poziom zaufania (Olech).*

W przeprowadzonych w 2007 roku przez Joannę Wnęk badaniach okazało się, że *niejednokrotnie nauczyciele przypisując pozytywne etykiety i nieumiejętnie pomagając pewnym kategoriom uczniów (ubogim, z niepełnosprawnościami), skazują ich na izolację lub naznaczenie ze strony pozostałych uczniów. Młodzi ludzie bardzo szybko dostrzegają, jeśli ktoś jest z jakiegoś powodu faworyzowany. Jedna z badanych osób zarzuciła nauczycielowi, iż organizował drogie wycieczki i tym samym pozbawiał uboższych uczniów możliwości uczestniczenia w nich. Te wyjazdy były ewidentnie dla dzieci wpły-*

wowych ludzi, tak naprawdę chodziło o zaskarwienie sobie ich życzliwości.

Również w relacjach rodzic – nauczyciel nie brak przykładów etykietowania i naznaczania. Uczniowie posiadający jednego rodzica, nierzadko są napiętnowani z powodu jego nieobecności na zebraniach klasowych.

*Większość nauczycieli wychodzi z założenia, iż samotne rodzicielstwo musi pociągać za sobą problemy wychowawcze i różnego rodzaju patologie społeczne. Zwłaszcza nauczycielki były podejrzliwe i bardzo krytyczne w stosunku do samotnych ojców. Stygmatyzację pogłębiał fakt, iż absencja rodzica była komentowana na forum klasy (Wnęk, 2007).*

#### **2.4. Etykietowanie w ocenianiu**

Ocenianie jest zawsze wartościowaniem jakiegoś stanu rzeczy, zdarzenia, osoby, czyjegoś zachowania. W szkole ocenie podlegają między innymi efekty pracy ucznia. Praca ta i jej owoce przynależą do podmiotowego porządku rzeczy z jego trzema charakterystycznymi wymiarami: autonomii, integralności oraz samoświadomości. Jednym z aspektów wymiaru świadomości jest zdolność człowieka do własnej oceny efektów swojej pracy. Autoocena dokonywana przez ucznia poprzedza każdorazowo ocenę formułowaną przez nauczyciela i ma nad nią tę ogromną przewagę, że jest wytworem jego ducha, owocem jego własnej autorefleksji. Ponadto czymś bardzo osobistym i wykluczającym uprzedmiotowienie. Zgoła inaczej jest z ocenianiem nauczycielskim: zawsze i wszędzie jest ono narażone na uprzedmiotowienie ucznia, na zamknięcie go w sztywne ramy cyfr, punktów, procentów, tabel, zestawień i rankingów. Czymże innym jest ocenianie jak nie redukowaniem dziecka do cyfr i punktów, które decydują niekiedy o jego całej późniejszej drodze życiowej? Mamy tu do czynienia ze swo-

istego rodzaju metafizycznym skandalem: bogactwem ucznia i biedą oceny. Niezawinione ubóstwo każdej oceny – nawet tej opisowej, z której też wieje chłodem i schematyzmem – sprawia, że ocenianie zamienia się tak często w etykietowanie, a przez nie, w wyrokowanie, demobilizowanie i destabilizowanie. Etykietowanie jest pozbawianiem ucznia jego własnej tożsamości i wtlaczaniem go na siłę w inną, obcą mu tożsamość. *Zdarzają się nauczyciele, którzy ocenając ucznia, potrafią go poniżyć i załamać psychicznie. I fakty takie wcale nie należą do rzadkości* (Kawecki, 2006). W konkluzji należy podkreślić, że powszechnie stosowane w szkolnictwie ocenianie może *zakłócać i zaburzać, dewastować lub wręcz niszczyć świat przeżyć dziecka, świat jego wartości i nastawień do siebie i innych ludzi*. (Tamże).

## 2.5. Drogi wyjścia

W działaniach pedagogicznych trzeba pamiętać, że *raz sformułowane stereotypy są odporne na jakąkolwiek zmianę pod wpływem nowej informacji. Powstały w umyśle konstrukt staje się podstawą do tworzenia i przypisywania etykiet* (Tamże). Ponadto tworzenie własnych grup odniesienia tylko nasila prawdopodobieństwo zaistnienia zjawiska stygmatyzacji i etykietowania, a granica pomiędzy tymi zjawiskami a przemocą jest bardzo subtelna. Zauważmy, że do najczęściej stosowanych form przemocy psychicznej należą: *etykietowanie i naznaczanie wychowanków, polegające na fałszywej ocenie ucznia na podstawie jego wyglądu lub zachowania oraz przypinanie mu odpowiedniej etykiety (np.: „błazen”, „fleja”, „leń”)* (Dziedzic). Wypada wymienić tu, korzystając z literatury przedmiotu, kilka propozycji, które mogą przyczynić się do zmniejszenia tego zjawiska w szkole. Postulaty te to między innymi:

- *odejście od segregacyjnego modelu edukacji na rzecz integracyjnego;*
- *holistyczne ujmowanie człowieka;*
- *indywidualizacja procesu nauczania;*
- *wyposażenie nauczycieli i uczniów w odpowiednią wiedzę dotyczącą mechanizmów etykietowania;*
- *umiejętność opanowania krytyki zachowań, a nie krytyki osoby ucznia;*
- *opanowanie umiejętności krytyki połączonej z pozytywną uwagą (wytworzenie u słuchacza dysonansu poznawczego);*
- *wprowadzenie edukacji wielokulturowej, która ma na celu uwrażliwienie uczniów na problem naznaczania i dyskryminacji różnych grup etnicznych ( Bartz, 1997, s. 13 );*
- *stosowanie strategii osławiania i racjonalizowania werbalnych ekwiwalentów kategorii społecznych (Czekwin, 2007, s. 28).*

### **Zakończenie**

W dyskusji społeczno – pedagogicznej, mimo upływu lat, dochodzą nierzadko do głosu *echa wzorców postkomunistycznych* (Klus-Stańska, 2008, s. 7), w których model ucznia i wychowanka wiązany jest z takimi cechami, jak zdyscyplinowanie, umiejętność podporządkowania się, entuzjazm, optymizm. Wszystkie te cechy, jak się okazuje, posłużyły A. Makarence do opisu *nowego człowieka*. Aby osiągnąć ten niebotyczny ideał, bardzo często w sposób świadomy posługiwano się mechanizmami stereotypizacji, tworzono niesprawiedliwe podziały, nadawano jedynie słuszne etykiety. Uczeń stawał się bardziej przedmiotem aniżeli podmiotem oddziały-

wań pedagogicznych. Niestety echa tamtej utopii pobrzmiwają jeszcze gdzieś na „korytarzach polskich szkół”. A przecież można inaczej. Dziecko ma prawo być tym kim jest, ma prawo być człowiekiem, ma prawo być osobą, ma prawo do bycia sobą.

Etykieta jest li tylko narzędziem w rękach nauczycieli, a jak każde narzędzie ma być używane w służbie człowiekowi, a nie przeciw niemu.

Może stać się ona swoistym *blogosławieństwem dla dziecka*, bądź też *siłą niosącą śmierć społeczną* (Wnęk, 2007). Mając świadomość siły oddziaływania etykiet i stereotypów w życiu dziecka, możemy umiejętnie modyfikować zachowania uczniów i nadawać im pożądany kierunek ku afirmacji życia i własnych możliwości.

### Bibliografia

1. Aronson E.: *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
2. Bąk-Bucza E.: *Dziewczęta w grupach przestępczych*, „Wychowawca”, nr 2, 2007.
3. Czykwin E.: *Stygmat społeczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
4. Dziedzic B.: *Przemoc w placówkach opiekuńczo wychowawczych*, <http://dziedzic1.republika.pl/strona8.html>.
5. Florkiewicz W.: *O etykietach*, [www.scholaris.edu.pl](http://www.scholaris.edu.pl).
6. Gutowski J.: *Dobre i złe strony etykietek*, „Psychologia w Szkole”, nr 11, 2006.
7. Kawecki M.: *Ku edukacji owocującej*, „Edukacja i Dialog”, nr 7, 2006.

8. Klus-Stańska D.: *Dokąd zmierza polska szkoła*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
9. Kozłowski J.: *Zachowanie a etyka*, Polskie Towarzystwo Analizy Behawioralnej, [www.ptab.univ.gda.pl/zachowanie\\_a\\_etykieta.htm](http://www.ptab.univ.gda.pl/zachowanie_a_etykieta.htm).
10. Olech A.: *Zarządzanie szkołą a podmiotowość ucznia*, [www.scholaris.edu.pl](http://www.scholaris.edu.pl).
11. Pólturzycki J.: *Dyktanda dla nauczycieli*, Warszawa 1996.
12. Rathus S.A.: *Psychologia współczesna*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
13. Rutkowska A.: *Dlaczego szkoła stresuje?*, „Toruński Przegląd Oświatowy” nr 2 (36), 2004.
14. Szewczyk T.: Grubasy, spaślaki, pączuszki. „Edukacja i Dialog”, nr 5, 1999.
15. Zams A.: Wypalenie zawodowe nauczycieli, „Miesięcznik Oświatowy ERGO”, nr 16, 2007.