

Sandra Makowska

ORCID: 0000-0001-6975-6621

Uniwersytet Gdański

sandra.makowska@ug.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.09>

O uczniowskich strategiach zapobiegania poczuciu wstydu

Summary

On students' strategies for preventing the feelings of shame

The aim of this article is to present various strategies used by first-grade primary school students to prevent the emotion of shame. Based on focus group interviews, the author seeks to identify how these strategies manifest in children and what motives lie behind their choices. In the children's narratives, the prevention strategy involves making appropriate preparations to avoid the emergence of shame, as well as engaging in avoidance behaviors aimed at protecting themselves from feeling shame. Additionally, the author highlights the motives behind choosing these strategies, which point to fear and anxiety about rejection and negative evaluation from significant others.

Keywords: student, shame, defense strategies, prevention

Słowa kluczowe: uczeń, wstyd, strategie obronne, zapobieganie

Niniejszy artykuł prezentuje jedynie wybrany wąski fragment rzeczywistości szkolnej widzianej oczami dziecka. Stanowi punkt wyjścia do dalszych rozważań na temat znaczeń nadawanych przez uczniów emocji wstydu oraz stosowania strategii zapobiegania w celu zabezpieczenia się przed jego doświadczeniem. Jak można stwierdzić na podstawie licznych analiz (Kozłowski 2000; Sowińska 2004; Mendel, Cieślak 2009), rzeczywistość szkolna stawia przed uczniem wiele wyzwań wynikających nie tylko z samego procesu uczenia się i bycia ocenianym, ale również tych, które są związane z socjalizacją, budowaniem i podtrzymywaniem relacji. Ponadto w badaniach wskazuje się, że w odpowiedzi na różnorodne sytuacje szkolne pojawiają się: fobie szkolne (Witkowska, Jabłoński 1999), lęki (Bach-Olasik 1993) oraz negatywne emocje, w tym również wstyd (Groenwald 2015), co prowadzi do stosowania przez uczniów strategii obronnych.

W prezentowanym tekście analizuję wypowiedzi pierwszoklasistów na temat doświadczenia wstydu oraz ich starania, aby owe doświadczenia się już nie powtórzyły – odnoszę się więc do strategii zapobiegania. Jest to ważny temat, ponieważ tak jak każda strategia, która jest stosowana zbyt często i z pewną sztywnością, zapobieganie może prowadzić do utrwalenia się patologicznego wzorca zachowań, obniżając zdolności adaptacyjne ucznia.

Zdaniem badaczy emocja wstydu, jako jedna z niewielu, niezwykle silnie odnosi się do doświadczenia porażek lub niepowodzeń, oddziałując na poczucie własnej wartości poprzez wpływ, jaki wywiera na postrzeganie własnego Ja, a w konsekwencji – na funkcjonowanie jednostki (Lewis 2005). Niespełnienie przez jednostkę oczekiwań względem obowiązujących, zinternalizowanych norm i zasad ma duże znaczenie dla doświadczenia wstydu, gdyż wiąże się ze świadomością oraz wyobrażeniem własnego Ja. Prawdopodobieństwo doświadczenia wstydu wzrasta, kiedy dana osoba ma świadomość bycia wystawioną na widok publiczny, a także kiedy obraz Ja nie jest przez nią akceptowany lub też gdy jakiś jej aspekt wydaje się niewłaściwy (Lewis 1992), co w sytuacjach szkolnych jest niemalże nieuniknione. Bycie wystawionym na widok publiczny potęguje doświadczenie emocji wstydu przez wzrost świadomości własnej niekompetencji oraz niedociągnięć, wiąże się również z lękiem przed reakcją i opinią innych – nauczycieli, uczniów oraz rodziców. Należy się zatem zastanowić, czy emocja wstydu, która może towarzyszyć dzieciom w różnych aspektach życia szkolnego, nie wywołuje negatywnych konsekwencji dla sfery psychofizycznej oraz jakie są stosowane strategie mające na celu uniknięcie tego przykrego uczucia. Zwłaszcza że zależności pomiędzy wrażliwością Ja a skłonnością do doświadczania wstydu oraz do przewidywania, chęci jego uniknięcia jest związana ze strategiami radzenia sobie z tą emocją (Lewis 1971; Tangney, Dearing 2002).

Na potrzeby niniejszego artykułu chciałabym przybliżyć czytelnikowi strategię odnoszącą się do zapobiegania wstydom. Zdaniem Donalda Nathansona (1992) osoby, które ją wybierają, nie mogą znieść dyskomfortu, jaki się wiąże z odczuwaniem tego afektu, i za wszelką cenę starają się go uniknąć, zabezpieczyć się przed nim czy też od niego uchylić. Skuteczną i niezagrażającą procedurą obronną jest uruchomienie skryptów skromności. Osoba taka jest powściągliwa i nieśmiała, rzadko inicjująca kontakty społeczne, niechętnie występująca publicznie. Dodatkowo zastosowanie tego skryptu przez jednostkę przejawia się jako chęć eliminowania ze swojego zachowania wszystkiego, co może być odebrane jako żenujące i karygodne, a więc może przybrać postać nadmiernego konformizmu. Donald Nathanson przyczynę wyboru tej strategii upatruje w ukształtowanym w dzieciństwie poczuciu „osobistego defektu” (Czub 2005: 384–400). Ów „defekt osobisty” wyzwała w jednostce wysoką gotowość do reagowania wstydem, gdyż jest spowodowany znacznym obniżeniem tolerancji na krytykę ze strony innych. Chcąc zwalczyć swoje braki w miłości, samoocenie czy uznaniu innych ludzi, człowiek podejmuje się różnych działań, które mają za zadanie odwrócenie jego uwagi od defektu i jednocześnie podwyższanie poczucia wartości. Zatem z punktu widzenia poczucia dobrostanu dziecka należy się przyjrzeć uczniowskim strategiom zapobiegania wstydom w środowisku szkolnym oraz znaczeniom, jakie dzieci nadają owemu doświadczeniu, a także zadać pytanie, co skłania ucznia do wyboru owej strategii.

Kilka słów o metodzie

Do analizy omawianej kwestii zastosowałam metodę fenomenograficzną. Opiera się ona na jakościowo różnych sposobach postrzegania, rozumienia oraz opisywania sytuacji odnoszących się do poczucia wstydu i sposobów jego unikania w codzienności szkolnej. Pozwala także sięgnąć w głąb badanego zjawiska oraz umożliwia wyłonienie zarówno jednostkowego, jak również kolektywnego sposobu postrzegania i doświadczania wstydu. Fragmenty wywiadów, które prezentuję w tym artykule, zostały zredukowane, tak aby uchwycić uczniowskie narracje dotyczące strategii zapobiegania oraz unaocznic znaczenia nadawane poczuciu wstydu w tym aspekcie. Uczestnikami badania byli uczniowie klas pierwszych, łącznie 114 dzieci ze szkół podstawowych z Trójmiasta (Gdańska, Gdyni) oraz Redy. Wybór próby badawczej miał charakter celowy i znajduje uzasadnienie w literaturze przedmiotu (Klus-Stańska 2004; Brzezińska i in. 2012; Czub, Brzezińska 2013). Zbieranie danych odbyło się za pomocą zogniskowanego wywiadu grupowego (Lisek-Michalska 2013) z wykorzystaniem metody obrazkowej (Banks 2009; Frąckowiak, Olechnicki 2011). Za wyborem zogniskowanego wywiadu grupowego przemawia fakt, że zachowanie homogeniczności grupy pozwala na ośmielenie uczestników oraz skrócenie czasu przeznaczonego na integrację grupy. Dodatkowo likwiduje bariery we wzajemnej komunikacji, zwiększa poczucie bezpieczeństwa, a ostatecznie umożliwia dotarcie do bardziej intymnych spostrzeżeń i poglądów (Hoffman, Maier 1961: 401–407; Krueger, Casey 2000; Hoffman 2006: 27–39). Postulat ten znajduje również uzasadnienie w mechanizmach psychologicznych, gdyż interakcje z osobami postrzeganymi jako podobne i znane zachęcają do dzielenia się doświadczeniami i spostrzeżeniami, sprzyjają otwartości oraz zmniejszają poczucie wstydu. W doborze uczestników, poza równie istotnymi kryteriami społeczno-demograficznymi, kluczowa jest tzw. wspólnota doświadczeń – stanowi ona najistotniejsze kryterium merytorycznego doboru respondentów (Lisek-Michalska 2013). Prezentowane dzieciom obrazy odnosiły się do czterech sytuacji mogących wzbudzić poczucie wstydu: 1) chłopiec stojący przy tablicy, mający rozwiązać zadanie, w tle inni uczniowie zgłaszający się do odpowiedzi; 2) chłopiec leżący na podłodze, obok przewrócony pachołek, w tle drużyny biorące udział w wyścigu; 3) dzieci stojące na scenie; 4) dziewczynka siedząca w ławce, trzymająca w ręku starszy model telefonu, w tle inne dzieci mające nowsze modele telefonów i tablety. Łącznie przeprowadziłam 23 wywiady fokusowe. Grupy badawcze liczyły 4–5 osób. Wywiady zostały przeprowadzone za zgodą opiekunów prawnych oraz nauczycieli, jednak bez ich obecności. Badanie miało charakter otwartej rozmowy umożliwiającej poznanie znaczeń nadawanych doświadczeniu wstydu w sytuacji szkolnej oraz ujawniło strategie obronne stosowane przez uczniów. Na potrzeby badania zostały opracowane ogólne dyspozycje do wywiadu, a zawarte w nim pytania miały charakter semistrukturyzowany (Marton, Booth 1997; Jurgiel 2009a, b) i odwoływały się do doświadczeń dzieci w zakresie odczuć emocjonalnych dotyczących poczucia wstydu i strategii radzenia sobie z tą emocją, dlatego pytania miały postać: „Co to dla ciebie znaczy?”, „Jak do tego doszło?”, „Co można myśleć w takiej sytuacji?”, „Co można zrobić?”, „Co robią inni, jak się zachowują?”. Kluczowa dla wyboru owej metody jest możliwość wejścia z dziećmi

w dialog, dzięki czemu mamy szansę przyjrzeć się tej strategii z perspektywy uczniów, zobaczyć, jakie emocje wiążą się z doświadczaniem wstydu oraz jakie motywy wewnętrzne i reakcje innych zachęcają do wyboru danej strategii. Podczas planowania poszczególnych etapów badań, jak również podczas ich przebiegu opierałam się na *Kodeksie dobrych praktyk w badaniach z dziećmi* (Maciejewska-Mroczek i in. online).

Analiza wyników została przeprowadzona przy zastosowaniu metody fenomenograficznej (Marton 1981). Najważniejszym elementem tej metody jest tworzenie przez badacza mapy ukazującej różne sposoby doświadczania zjawisk przez badane osoby. Nawiązując do Ference’a Martona, należy podkreślić, że ta metoda dotarcia w głąb badanego zjawiska jawi się jako empiryczne studium ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów rozumienia, postrzegania, konceptualizowania, doświadczania zjawisk otaczającego świata (Marton, Booth 1997). Sposób postępowania obejmował kilka etapów: 1) gromadzenie danych za pomocą zogniskowanych wywiadów fokusowych przeprowadzonych z uczniami klas pierwszych szkoły podstawowej; 2) sporządzenie transkrypcji nagranych wywiadów; 3) analizę zgromadzonych danych typową dla procedury fenomenograficznej, polegającą na:

- kondensowaniu fragmentów tekstu wypowiedzi wokół jednej kwestii, będącej jednocześnie różną od pozostałych;
- wyłonieniu kontekstu decydującego o powstaniu jednorodnego pola tematycznego;
- pokazaniu różnic w wypowiedziach (kontekstach) wobec innych pól tematycznych;
- wyłonieniu kategorii opisu, rozumianej jako jednorodny pod względem nadawanego znaczenia obraz fenomenu.

Przedstawiona poniżej analiza danych pozwoliła wyłonić kategorie opisu uczniowskich strategii odwołujące się do różnorodnych działań wyprzedzających – podejmowanych w celu zapobiegania pojawieniu się poczucia wstydu w sytuacjach szkolnych, a także ukazała motywy stojące za wyborem danej strategii.

Strategie zapobiegania pojawieniu się wstydu z perspektywy dziecięcych narracji

Jedną z opisywanych przez uczniów strategii radzenia sobie z poczuciem wstydu jest zapobieganie doświadczeniu wstydu. Strategia ta koncentruje się na takich działaniach, które w przeżyciach dzieci pozwalają wyprzedzić i zabezpieczyć je przed pojawieniem się poczucia wstydu oraz jego konsekwencjami. Oznacza to, że dziecko na podstawie aktualnego kontekstu oraz niepowtarzalnej sumy wcześniejszych doświadczeń podejmuje działania zapobiegające doświadczaniu wstydu. W tym celu uczniowie dokonują ewaluacji zdarzenia, opierając się na sygnałach płynących z otoczenia (Sroufe 1995), aby nie dopuścić do sytuacji mogących wzbudzić poczucie wstydu. Z zebranych wypowiedzi wyłoniłam dwie podkategorie odwołujące się do: 1) przygotowania w celu zapobiegnięcia poczucia wstydu oraz 2) unikania jakiegokolwiek jego postaci. Ponadto warto zwrócić uwagę na to, że uczniowie w wypowiedziach odnoszą się nie tylko do własnego sposobu przeżywania tych zdarzeń, ale również opisują reakcje innych, które sprawiają, że poczucie wstydu staje się dla nich bolesnym doświadczeniem.

Przygotowania w celu zapobiegania poczuciu wstydu

W tej podkategorii uczniowie odwołują się do różnych działań mających na celu zapobieganie doświadczenia wstydu. Działania te koncentrują się na nauce, wielokrotnych powtórkach, dodatkowych ćwiczeniach. Z wypowiedzi uczniów wyłania się wzorzec wstydu obejmujący sytuacje, w których dzieci są zdolne do potraktowania bolesnego doświadczenia wstydu jako „lekcji” i decydują się na zmianę w swoim zachowaniu. W narracjach dzieci przygotowania stanowią ważny element, aby nie doświadczyć wstydu. Ich zdaniem długotrwałe i mozolne przygotowania, udział w próbach oraz podporządkowanie się nauczycielowi to kluczowe elementy, aby odsunąć od siebie to bolesne doświadczenie. Do ćwiczeń i wytrwałości uczniowie są zachęcani nie tylko przez nauczycieli, ale również przez rodziców. Niewątpliwie takie zachowania znaczących innych stanowią zewnętrzny mechanizm motywujący dziecko, aby nie dopuścić do prawdopodobieństwa porażki i poczucia wstydu.

T: A my, jak mieliśmy przedstawienie, to ciągle mieliśmy próby, żeby właśnie się nie pomylić. I pani mówiła, że musimy wszystko dobrze zapamiętać, bo potem będzie wstyd, jak się pomylimy. I ciągle ćwiczyłem [W13].

M: A ja tak kiedyś grałem i potem żałowałem.

P: A czego żałowałeś?

M: No, że ten, że mogłem zrobić to zadanie.

P: A nie zrobiłeś zadania, tak? I co się później stało?

M: Yyy pani sprawdzała i dostałem jedynkę, ale to było jeden raz, bo tak to robię pracę domowe [W4].

K: Trzeba chodzić na próby.

P: A co się robi na próbach?

K: Na próbach można być cicho i słuchać pani i ĆWICZYĆ trzeba.

P: Aha, a dlaczego?

K: Bo inaczej nie zapamiętasz słów [W7].

K1: A ja, jak miałem to przedstawienie, to, to mama mnie ciągle pytała i sprawdzała, czy już umiem mój wierszyk. Bo ja byłem na jasełkach Józefem.

P: Aha.

K1: No i ciągle musiałem mówić ten tekst, i on był bardzo długi.

P: Powtarzałeś go...

K1: Tak, musiałem ćwiczyć, żeby nie zapomnieć na występie.

P: A co by się stało, gdybyś zapomniał?

K1: Byłoby mi głupio i już bym więcej nie występował [W8].

Z: Trzeba się bardzo długo przygotowywać i uczyć roli, tak żeby dobrze wyszło, bo może źle wyjść albo pomylić się.

P: I co wtedy myśli sobie taka osoba?

Z: Że jest do niczego, że znowu jej nie wyszło i że się nie nauczyła, bo za mało ćwiczyła [W15].

Ważne dla dziecka są również samodyscyplina i wytrwałość, które pozwalają na oddalenie od siebie możliwości pojawienia się wstydu. W poniższych narracjach uczniowie wskazują, że wybór strategii zapobiegania jest związany z obawą i lękiem przed:

- wyśmianiem i publiczną krytyką;
- otrzymaniem złej oceny;
- niespełnieniem cudzych oraz swoich oczekiwań.

A: Ja to się uczę i mama mnie pyta, i ćwiczę w domu czytanie.

K: Tak, bo ty to się tylko uczysz.

A: No i co i jak pani każe czytać, to umiem.

P: A lubisz się uczyć w domu?

A: Nie, to znaczy trochę...

P: Trochę?

K: Ciągłe się uczy, nawet na pajaka nie wyjdzie.

A: Bo wtedy mam dobre oceny.

K: Bo jesteś pani pupilek.

M: Dużo trzeba się uczyć w domu, bo potem to, jak pani pyta, to nie musisz się bać, że nie umiesz i wstydzić się nie musisz.

O: A pani mówi, że ona się wtedy nie musi denerwować na nas i nam wstawiać uwagi.

I: Bo pani tego nie lubi, ale nie ma wyjścia [W5].

Z: Ja dużo ćwiczeń robię.

P: Jakich ćwiczeń?

Z: Takich z dodawania i odejmowania.

P: A dlaczego?

Z: Bo nie chcę, żeby Pani na mnie krzyczała tutaj [klasa], bo potem inne dzieci mogą się też czasem śmiać [W8].

J: A ja się nie smuciłam długo, a bo wiedziałam, że, że to tylko jedna [jedyńka] i wiedziałam, że już nie będzie ich więcej.

P: Aha, a dlaczego tak myślisz?

J: Bo jak się będę uczyć w domu, to pani mi nic złego nie wstawi [W12].

A: Pani jeszcze mówi, że dobre dzieci się uczą, a złe nie. A nikt prosi pani nie chce mieć tych smutnych buziek.

P: I co dzieci robią?

A: Słuchają pani.

K: Uczą się dużo w domu.

A: Trzeba jeszcze uważać, jak pani mówi.

M: No musisz być cicho, gadać nie można.

K: I wtedy wiesz, co trzeba zrobić, bo słuchałeś pani.

P: A jak ktoś gada, to co wtedy?

A: Ooo, to wtedy Pani mówi, że nie słuchałeś i nie wiesz.

K: I jeszcze nie będziesz umiał.

M: I będzie uwaga albo minus, albo coś tam jeszcze.

A: A pani jeszcze mówi, że jak się nie uczy, to się nie zda do drugiej klasy i wtedy jest wstyd na całą szkołę.

M: Albo na cały świat [W12].

S: Ja się uczę w domu, bo jak się nie nauczę, a pani zapyta i nie będę wiedziała, to będzie głupio i wstyd, bo klasa się śmieje [W21].

R: Ja kiedyś nie umiałam i pani mnie tak pytała, i coś tam mówiła, a ja nie wiedziałam, nie wiedziałam i pani mi powiedziała, że się nie nadaję do pierwszej klasy... a to było w zerówce jeszcze... i ja już się teraz zawsze uczę [W1].

Uczniowie w przywołanych wypowiedziach odnoszą się do konieczności poczynienia takich przygotowań, aby ich wyobrażenia dotyczące wstydu bądź wcześniejsze doświadczenia związane z owym doświadczeniem już się nie powtórzyły. Dodatkowo obierając tę strategię, uczniowie mają możliwość kreowania własnego wizerunku, tak aby zgadzał się z ambicjami i oczekiwaniami (zarówno własnymi, jak i innych). Ponadto ta kategoria ujawnia motywację do podejmowania nauki, która odwołuje się do obawy i lęku przed negatywnym naznaczeniem i odrzuceniem ze strony znaczących innych.

Wypowiedzi uczniów wskazują również na ten aspekt wstydu, który wykracza poza doświadczenia dzieci. Strategie opierające się na przygotowaniu ujawniają, że poczucie wstydu w przypadku niepowodzenia wiąże się z niespełnieniem oczekiwań nie tylko własnych, ale również innych (nauczyciela, rodziców). W tym kontekście wstyd „rozlewa” się na osoby, które mają poczucie odpowiedzialności za daną sytuację. Stąd w wypowiedziach obecne są przeświadczenia uczniów, nauczycieli, a także rodziców dzieci, że należyte przygotowania mogą ich przed doświadczeniem wstydu uchronić.

Unikanie

Przedstawiona kategoria opisu ujawniła jedną ze strategii radzenia sobie ze wstydem, polegającą na unikaniu i omijaniu za wszelką cenę tych sytuacji, które mogą w przeżyciu dziecka wywołać jego bolesne doświadczenie. Uczniowie, starając się uchronić przed jakąkolwiek postacią wstydu, posuwają się do: ucieczki, absencji, ściągania czy scedowania na inną osobę zadania, które zostało im przydzielone.

Ucieczka

W sytuacji, w której pierwszoklasiści antycypują doświadczenie wstydu, obierają strategię ucieczki z miejsca mogącego wywołać to uczucie. Dzieci, aby uniknąć wstydu podczas publicznych występów, schodzą ze sceny, ponieważ już nie chcą tam być. Ucieczka w bezpieczne ramiona opiekuna daje uczniom schronienie. Niektóre dzieci obierają taktykę wyjścia po cichu. Oto fragmenty składające się na tę kategorię:

M: A Diana to na Jaselkach uciekła i pobiegła do rodziców, i nie powiedziała (swojej kwestii), bo się wstydziła, ja też się wtedy wstydziłam... [W4]

B: Bo to na przykład jest już ostatnia lekcja i pani poprosiła, żeby on usiadł do ławki, i on chce, żeby był już dzwonek, i, i żeby on poszedł do domu.

P: Aha.

B: Bo on chce już uciec [W12].

R: Kiedyś moja siostra Ania nie śpiewała, uciekła się ze sceny (Jaselka) i ja też tak raz zrobiłam, ale to w przedszkolu [W14].

Takie zachowanie dzieci prezentowały również w klasie na lekcji. Dzieci wybrały je po to, by uchylić się od sprawdzenia zadania przez nauczycielkę czy napisania sprawdzianu. Wyjście z klasy, wyjście do toalety czy schowanie się na zapleczu pozwalają uczniowi na uniknięcie konfrontacji z niespełnieniem oczekiwań lub lękiem przed oceną:

L: A ja nie byłam, jak było sprawdzane takie zadanie.

P: A dlaczego ciebie nie było? Co się stało?

L: Kiedyś tak wyszłam z klasy, jak wiedziałam, że pani ma sprawdzić zadanie [W23].

D: Że na przykład, jak ktoś w szkole schowa się na zapleczu i, i na przykład mówi, że był cały czas w toalecie, a był albo na zapleczu, albo i nie chciał pisać sprawdzianu [W2].

K: W takiej sytuacji..., to można iść do toalety i nie wrócić.

P: Aha, coś jeszcze?

G: I się załatwić, bo się stresuje, a można zrobić dużo kupy, jak się człowiek stresuje... [W5]

A: Można pójść do toalety, to znaczy można powiedzieć, że chce się do toalety i na przykład usiąść wtedy pod salą i, i zacząć płakać.

P: Aha.

K: Albo tak samo jak Ania mówi i później wtedy taka pani przychodzi albo jakiś chłopczyk ze starszej klasy, a to jest jego kolega i wtedy pyta: „A dlaczego płaczesz?” bo on idzie do toalety i on wtedy mu mówi, ile to jest, i ten chłopiec wtedy wraca i wtedy, wtedy, tam sobie tam robi. A mi się tak zdarza, tak tylko czasem [W16].

Uczniowie nie chcą dopuścić do ujawnienia swoich braków bądź niesprostania oczekiwaniom swoim lub innych osób, wybierają więc ucieczkę, która ma ich zabezpieczyć przed doświadczeniem wstydu. Wstyd w tym znaczeniu odnosi się do dwóch komponentów: pierwszy wskazuje na rozczarowanie sobą, kiedy Ja idealne nie znajduje potwierdzenia w Ja realnym – w tym sensie wstyd jest osobistym przeżyciem ucznia w sytuacji niepowodzenia, z kolei drugi odnosi się do odpowiedzi na społeczne oczekiwania względem ucznia i wiąże się z lękiem przed „utrata twarzą”, kiedy niepowodzenie i brak kompetencji dziecka zostają wystawione na widok publiczny. Ta strategia pokazuje, że konfrontacja badanych z własną niekompetencją staje się zbyt zagrażająca, a jedynym rozwiązaniem jest uchylenie się od sytuacji mogących ich odsłonić. Dodatkowo uczniowie wybierają ucieczkę

tuż przed wstydogenną sytuacją, która w ich przekonaniu jawi się jako trudna i wiąże się z antycypowanym niepowodzeniem.

Absencja

Warto zwrócić również uwagę na absencję uczniów w sytuacjach wywołujących wstyd. Dziecięce narracje wskazują na różnorodne strategie (opuszczanie niektórych wydarzeń, kłamstwo, symulowanie choroby) prowadzące do tego, aby nie iść do szkoły, a tym samym nie dopuścić do doświadczenia wstydu. W poniższych wypowiedziach uczniowie wskazują na pojawienie się lęku, który jest na tyle silny, że skonfrontowanie się z danym wydarzeniem (zakończenie roku szkolnego, sprawdzian) sprawia, iż nie chcą one w nim uczestniczyć.

B: Że nie przyszedł na sprawdzian.

P: Aha, a kiedy mógł nie przyjść?

B: Mógłby się wstydzić, jakby to oblał [W1].

W: Że mówi pani, że jest chory i że jutro nie przyjdzie... a tak naprawdę wcale nie był chory i się bardzo dobrze czuł, tylko specjalnie nie przyszedł do szkoły i pani, i pani nagadał kłamstw, żeby, żeby nie pisać na sprawdzianu, bo się bał, że nie zda sprawdzianu [W2].

K: Że częściej taka osoba nie chce iść do szkoły, że się boi, że będą się z niego wyśmiewać, wyśmiewali go, wyśmiewali po imieniu [W3].

M: Mnie boli brzuch i wtedy mama mówi, że nie muszę iść do szkoły, bo mnie tak bardzo boli, że nie mogę, muszę leżeć cały dzień [W15].

T: Czasem można udawać, że jest się chorym, i wtedy nie trzeba mówić wierszyka przed całą klasą [W22].

O: Można też nie iść na boisko i mówisz, że cię noga boli, a naprawdę nie umie się grać i nie chce być „cyckiem” [W4].

A: Proszę pani, Zosia to zawsze na basenie mówi, że zapomniała stroju, i już nawet trener wie, że ona robi to specjalnie i nie idzie na basen.

P: A dlaczego tak robi?

A: Bo się boi, bo nie umie jeszcze pływać [W11].

W takich sytuacjach nieobecność jest dla dzieci jedynym sposobem na uniknięcie tego, co trudne i bolesne, a zarazem wzbudzające lęk – niezaliczenie sprawdzianu, bycie wyśmianym. Uczniowie w ten sposób nie uczestniczą w wydarzeniach (sprawdzaniach, występach przed publicznością, zakończeniu roku, wspólną aktywnością), które mogą wzbudzić w nich poczucie wstydu.

Niech robi to ktoś inny – scedowanie na inną osobę

Uczniowie mają świadomość, jak bolesne i trudne może być doświadczenie wstydu, starają się przed tym zabezpieczyć przez wybieranie bezpieczniejszych zadań (ról), otwarcie

komunikują niechęć do wykonania zadania czy udają kogoś innego. U podłoża takiego zachowania leży lęk przed wyśmianiem oraz oceną ze strony innych.

M: A ja pamiętam, jak grałem anioła, to nic nie musiałem mówić i bardzo mi się to podobało.

P: A dlaczego?

M: No bo jak wiedziałem, że jak będę mówić, to, że się mogę pomylić albo zapomnę. I wolałem być aniołem...

P: Aha, a co by się wtedy stało?

M: I wtedy inne dzieci by się ze mnie śmiały, a pani mogłaby być wtedy zła.

P: Zła?

M: Tak, bo pani się czasami złości, jak nie nauczymy się na pamięć.

P: Aha, i co wtedy pani robi?

M: No mówi, że mieliśmy się nauczyć, że się nie nauczyliśmy i że przyniesiemy wstyd klasie [W8].

M: A ja nawet powiedziałem pani kiedyś, że jak miałem iść na występ, to pani wybrała kogoś innego. Bo ja się strasznie wstydziłem... i ciągle mówiłem pani, że ja nie chcę, że ja nie chcę [W9].

D: No, bo ta osoba się przebrała za inną osobę i wstydzi się tego powiedzieć, że to ona.

P: A dlaczego się przebrała?

D: Bo nie chciała występować i udawała, że to nie ona [W11].

W przywołanych wypowiedziach uwidacznia się potrzeba odsunięcia od siebie tych sytuacji, które w przeżyciu dziecka wiążą się z możliwością doświadczenia wstydu. Uczniowie podejmują próby mające na celu uchronić oraz zabezpieczyć je przed tą emocją: proszą o wybranie innej osoby do wykonania danego zadania czy otwarcie komunikują swoją niechęć. Działania te mają na celu oddalenie antycypowanych wydarzeń wzbudzających wstyd.

Ściąganie

Uczniowie opisali również strategię działania na wypadek zapomnienia tekstu czy nieprzygotowania się do zajęć. W takiej sytuacji zdaniem badanych najlepiej „zgapić” (ściągać) od innej osoby. Choć ta strategia budziła wśród niektórych dzieci sprzeciw, jak również wiązała się z otrzymaniem uwagi od nauczyciela. Poniżej znajdują się pełne wypowiedzi uczniów:

M: To wtedy najlepiej zgapić od innej osoby i nikt wtedy nie poznaje [W18].

P: A jak się nie zapamięta słów, to co się stanie?

K: To wtedy najlepiej zgapić od innej osoby.

B: Ale nie można zgapić, bo ty musisz się sam wtedy nauczyć.

K: Ale jak zapomnisz, to wtedy zgapiasz i wtedy nikt nie poznaje [W17].

I: Jeszcze można zgapić od kolegi, który już to umie.

D: I trzeba uważać.

P: Dlaczego?

I: Bo pani nie może zobaczyć.

D: Bo wtedy jest uwaga [W19].

E: Jak się nie wie na sprawdzianie, to można zgapić od innych! I już się ma to.

T: Bo jak się dostanie złą ocenę, to wtedy jest taki noo... no, tak głupio i wstyd [W3].

W narracjach uczniów ściągnięcie od innych jest jedną z alternatyw, żeby nie otrzymać złej oceny czy nie narazić się na kompromitację podczas występu. Działania te są podejmowane w celu uniknięcia, ale także oddalenia doświadczenia wstydu. Choć zdaniem niektórych dzieci takie działania są niezauważalne, trzeba być ostrożnym, gdyż są one nieakceptowane przez nauczyciela, a to z kolei wiąże się z ryzykiem otrzymania uwagi. Takie zachowanie, zdaniem niektórych dzieci, jest również niedopuszczalne, ponieważ nie można „zgapić”, samemu się trzeba nauczyć.

Przedstawione kategorie opisu zawierające cztery strategie sprowadzają się do jednej głównej – unikania. Strategie te pozwalają jednostce uniknąć doświadczenia poczucia wstydu. Uczniowie starają się tak wpłynąć na sytuację, aby odsunąć od siebie to bolesne uczucie. W tym celu: wybierają bezpieczniejszą rolę (np. anioła), udają kogoś innego, symulują chorobę, uciekają z przedstawienia, wychodzą pod jakimś pretekstem z klasy czy nie przychodzą do szkoły, a także ściągają od innych, którzy w ich poczuciu są przygotowani. Wybór takiej strategii jest związany z wcześniejszymi bolesnymi doświadczeniami, a znaczenie nadawane napływającym bodźcom i informacjom ma wyraźnie negatywne konotacje. Jak wskazuje D. Nathanson, jedną z przyczyn, dla której jednostki opowiadają się za tą strategią, może być utrwalone w przeszłości „głębokie poczucie osobistego defektu” (Nathanson 1992: 341), co skutkuje większą gotowością do reagowania wstydem oraz przyczynia się do znacznego obniżenia tolerancji na jego doświadczanie, a więc wzmacnia napięcie w sytuacjach społecznych. W konsekwencji uczniowie opowiadają się za wyborem unikania podobnych, negatywnie naznaczonych sytuacji, a tym samym – za unikaniem konfrontacji z sytuacją zakłócającą poczucie dobrostanu.

Podsumowanie

Jak wynika z zebranego materiału badawczego, uczniowie, którzy w większości wybierali strategie zapobiegania, prezentują zachowania mające dezadaptacyjny wpływ. Chcąc uniknąć ujawnienia swoich braków bądź w sytuacji niesprostania oczekiwaniom swoim lub innych osób, decydują się na ucieczkę, absencję, chowają się – wycofują z aktywności. Wstyd w tym znaczeniu odnosi się do dwóch kluczowych komponentów: pierwszy wskazuje na rozczarowanie sobą, kiedy Ja idealne nie znajduje potwierdzenia w Ja realnym – w tym sensie wstyd jest osobistym przeżyciem ucznia w sytuacji niepowodzenia, wywołuje takie emocje, jak: lęk, obawa, smutek czy rozczarowanie. Drugi komponent odnosi się do odpowiedzialności na społeczne oczekiwania względem ucznia i wiąże się z lękiem przed „utratą twarzy” lub „utratą miłości” (Kaufman 1996; Williams 2003), co dzieje się wówczas, kiedy

niepowodzenie i brak kompetencji dziecka zostają wystawione na widok publiczny. Samo stosowanie strategii obronnych skoncentrowanych na zapobieganiu sugeruje, że owo doświadczenie wstydu jest dla dziecka bolesne i trudne. Natomiast obrane strategie umożliwiają mu odsunięcie, niedopuszczanie do jego pojawienia się, ponieważ przetwarzają poczucie wstydu na mniej bolesne emocje i pozwalają je przetrwać. Należy również zaznaczyć, że strategia ta z pozoru może się wydawać korzystna, ponieważ dziecko spełnia powinności ucznia: nie otrzymuje uwag, złych ocen, nie wykazuje się brakiem wiedzy czy umiejętności, ponadto jest spokojne, „słucha pani” i wykonuje polecenia. Jednak przyglądając się motywom, jakie kryją się za wyborem owej strategii, można dostrzec lęk i obawę przed byciem negatywnie naznaczonym, a w przeżyciu dziecka – także odrzuconym. Uwidaczniają to również wypowiedzi uczniów odnoszące się do lęku przed negatywną oceną: pani wstawi jedynkę, inni będą się śmiali, a także przed reakcją rodziców i nauczycieli na niespełnienie przez dziecko ich oczekiwań: będą krzyczeć, będą źli. W tym znaczeniu wstyd jawi się jako element socjalizacji, gdyż dobrze spełnia cele kary: naprawczy, odstrasżający, ekspresywny i reformujący (Kahan 1996). Przyglądając się dziecięcym narracjom przez ten pryzmat, można stwierdzić, że dziecko rozpoczynające edukację szkolną jest nieustannie na „cenzurowanym” i – jak wskazują wypowiedzi badanych – podlega ciągłej ocenie przez nauczycieli, rodziców, rówieśników, a także przez samego siebie. Nieustanne monitorowanie swojego zachowania może być dla dziecka obciążającym i wywołującym napięcie doświadczeniem. Opisując strategię zapobiegania, warto spojrzeć na nią również z perspektywy reintegrującego doświadczenia wstydu, wpływającego na kształtowanie pożądanых postaw i adaptacyjnych zachowań. Jest to możliwe, kiedy działania są ukierunkowane na transgresję względem zachowań niepożądanych czy łamiących obowiązujące normy i zasady. Z zebranych wypowiedzi wynika, że postrzeganie wstydu jako lekcji może nastąpić, kiedy uczniowie przeżywają go jako poczucie winy. W tym aspekcie uczniowie odnoszą się do sytuacyjnego aspektu Ja, a nie do całościowej jej atrybucji. Dziecko ma wówczas świadomość niewłaściwego zachowania w konkretniej sytuacji i nie dokonuje uogólnień na całościowy obraz siebie – to znaczy nie myśli o sobie: „jestem do niczego” czy „jestem głupi”, tylko: „źle zrobiłem”. John Braithwaite (1989), opisując wstyd reintegrujący, odnosi się do interwencji pozbawionych obrażających, karzących i osobistych odniesień. Taki rodzaj oddziaływań jest widoczny w nielicznych wypowiedziach badanych. Reintegrujący wstyd staje się zatem udziałem tych uczniów, względem których reakcja otoczenia była wspierająca. Społeczeństwo, pomimo popełnionego czynu, wciąż akceptuje jednostkę, nie pozbawia jej przynależnych praw, a także okazuje wsparcie.

Mając na uwadze te rozważania oraz fakt, że w toku socjalizacji jednostki uczą się odczytywać, nazywać, kontrolować emocje, jak również powielać zaobserwowane strategie (Turner, Stets 2009), należy stwierdzić, że istnieje pilna potrzeba wprowadzenia zmian w podejściu do dziecka poprzez stworzenie dla niego takiego środowiska uczenia się, w którym będzie się czuło bezpiecznie i miało zaufanie do partnerów interakcji. Dzieje się tak wówczas, gdy zaufanie jest budowane na „trosce, wsparciu, okazywaniu sobie pomocy i uwagi, poczuciu przynależności, ochronie, akceptacji, zachęcaniu i zrozumieniu”

(Hart, Hodson 2006: 24). Strategia zapobiegania poczuciu wstydu, jak każda inna, może być adaptacyjna i reintegrująca, warto zaznaczyć, że stanie się tak, kiedy w przeżyciu uczniów będzie się wiązała nie z lękiem, lecz z poczuciem winy, które odnosi się do incydentalnych wydarzeń i postaw, kwestionujących jedynie tożsamość sytuacyjną dziecka, a nie do negatywnej całościowej oceny, jak dzieje się to w przypadku poczucia wstydu (Czykwin 2013: 42–43). Warto również zwrócić się ku dyspozycjom do działania, jakie wiążą się z tymi dwiema emocjami. Zdaniem June Price Tangney i Rondy L. Dearing (1989: 7–8) wstyd prowadzi do zaprzeczenia i ukrycia, natomiast poczucie winy – do przyznania się, przeprosin i naprawy.

Literatura

- Bach-Olasik T. (1993), *Lęk i szkoła*. „Nowa Szkoła”, 3.
- Banks M. (2009), *Materiały wizualne w badaniach jakościowych. Niezbędnik badacza*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Braithwaite J. (1989), *Crime, shame and reintegration*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brzezińska A.I., Matejczyk J., Nowotnik A. (2012), *Wspierane rozwoju dziecka a jego gotowość do nauki w szkole*. „Edukacja”, 1.
- Czub T. (2005), *Wstyd i strategię obrony przed wstydem*. W: P. Orlik (red.), *Magma uczuć*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Czub T., Brzezinska A.I. (2013), *Regulacyjna wartość emocji wstydu w procesie kształtowania się tożsamości*. „Psychologia Rozwojowa”, 18(1).
- Czykwin E. (2013), *Wstyd*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Frąckowiak M., Olechnicki K. (2011), *Badania wizualne w działaniu. Antologia tekstów*. Warszawa, Fundacja Bęc Zmiana.
- Groenwald M. (2015), *O wstydzie w sytuacjach oceniania szkolnego i konsekwencjach doświadczenia go przez uczniów*. „Colloquium”, 1.
- Hart S., Hodson V.K. (2006), *Empatyczna klasa. Relacje, które pomagają w nauce*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Hoffman M.L. (2006), *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk, GWP.
- Hoffman R., Maier N.R.F. (1961), *Quality and acceptance of problem solutions by members of homogeneous and heterogeneous groups*. „Journal of Abnormal and Social Psychology”, 62(2).
- Jurriel A. (2009a), *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(10).
- Jurriel A. (2009b), *O możliwościach poznawczych fenomenografii*. „Pedagogika Kultury”, 5.
- Kahan D.M. (1996), *What do alternative sanctions mean?* „The University of Chicago Law Review. Faculty Scholarship Series”, 114 (1).
- Kaufman G. (1996), *Psychology of shame: theory and treatment of shame-based syndrome*. New York, Springer Publishing Company.
- Klus-Stańska D. (2004), *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Kozłowski W. (2000), *System dydaktyczny i wychowawczy jako źródło zagrożeń psychicznego zdrowia dzieci i młodzieży*. W: C. Czabała (red.), *Zdrowie psychiczne. Zagrożenia i promocja*. Warszawa, Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Krueger R.A., Casey M.A. (2000), *Focus groups. A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Lewis H. (1971), *Shame and guilt in neurosis*. New York, International Universities Press.
- Lewis M. (1992), *Shame: The exposed self*. New York, International Universities Press.
- Lewis M. (2005), *Psychologia emocji*. Gdańsk, GWP.
- Lisek-Michalska J. (2013), *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Maciejewska-Mroczek E., Radkowska-Walkowicz M., Reimann M., Witeska-Młynarczyk A., Boni Z., Krawczak A. (online), *Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi prowadzonych z perspektywy nauk społecznych (w tym interdyscyplinarnych childhood studies, etnografii, antropologii kulturowej, socjologii)*. http://childhoods.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/22/2016/04/kodeks_dobrych_praktyk_IZBnD.pdf, 1.09.2015.
- Marton F. (1981), *Phenomenography – describing conceptions of the word around us*. „Instructional Science”, 10(2).
- Marton F., Booth S. (1997), *Learning and Awareness*. New York–Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Mendel M., Cieślak A. (2009), *(P)rogi szkoły*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nathanson D.L. (1992), *Shame and pride: Affect, self and the birth of the self*. London–New York, W.W. Norton & Company.
- Sowińska H. (2004), *Próg szkolny w świetle współczesnej psychologii rozwoju*. W: W. Ambrozik, K. Przyszczykowski (red.), *Uniwersytet – społeczeństwo – edukacja*. Materiały konferencji naukowej z okazji X-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 13–14 października 2003 roku. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sroufe A. (1995), *Emotional Development*. Cambridge, University Press Cambridge.
- Tangney J.P., Dearing R.L. (2002), *Shame and guilt*. New York, The Guilford Press.
- Turner J.H., Stets J.E. (2009), *Socjologia emocji*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Williams R. (2003), *Technology and cultural form*. New York, Routledge. W: A. Szymańska M. Lisowska-Magdziarz, A. Hess. (red.) (2018), *Metody badań medioznawczych i ich zastosowanie*. Kraków, Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Witkowska A., Jabłoński S. (1999), *Co to jest fobia szkolna?* „Edukacja i Dialog”, 2.