

JERZY BINIEWICZ

Uniwersytet Wrocławski

Obraz szkoły w dyskursach i języku

Analiza rozbudowanego hasła *szkoła* zawartego w *Słowniku języka polskiego* pod redakcją M. Szymczaka („1. »instytucja oświatowo-wychowawcza, której zadaniem jest kształcenie i wychowanie; siedziba tej instytucji« [...] 2. »uczniowie i personel takiej instytucji« [...]. 3. »wykształcenie, wykształcenie zdobyte w szkole; nauka, studia« [...]. 4. »kierunek, metoda w nauce, sztuce, literaturze itp. [...]«”) rodzi refleksję, że należy w niej widzieć instytucję życia społecznego odgrywająca istotną rolę w procesie przekazywania wiedzy, kształtowania umiejętności ważnych w życiu każdej jednostki, a także społeczności, zob. „Szkola myślenia, cierpliwości, hartu ducha. Szkoła obywatelska, rzetelnej pracy. Szkoła życia” (Szymczak (red.) 1981, s. 415).

Szkola jest instytucją o złożonej, wielostopniowej strukturze, dzięki czemu może z powodzeniem realizować zadania dydaktyczne, wychowawcze, np.: „Szkola podstawowa, *przestarz.* szkoła powszechna »szkoła dająca minimum wykształcenia, obowiązkowa, warunkująca wstęp do szkoły średniej« [...]. Szkoła średnia, szkoła stopnia licealnego »szkoła ogólnokształcąca lub zawodowa, po której ukończeniu absolwent otrzymuje świadectwo dojrzałości i ma prawo ubiegania się o przyjęcie do szkoły wyższej«” (Szymczak (red.) 1981, s. 415).

Szkola jest jednocześnie przedmiotem troski całego społeczeństwa, państwa, niejednokrotnie podlega instrumentalizacji w propagandzie: „Szkola tysiąclecia »szkoła wybudowana ze składek społeczeństwa zbieranych w latach 1961–65 pod hasłem *Tysiąc szkół na Tysiąclecie* (Państwa Polskiego)«” (Szymczak (red.) 1981, s. 415).

Szkola kształtuje kulturę, wpływa na dynamikę, kierunki jej przeobrażeń, określa schematy wartościowania zjawisk, zob.: „Szkola poetycka, Pawłowa, Szkoła Arystotelesa, Szkoła nowoczesnego wychowania, Flamandzka, [...] Polska szkoła matematyczna, [...] Stworzyć własną szkołę naukową, Związać się z jakąś szkołą w sztuce, w literaturze, w pedagogice” (Szymczak (red.) 1981, s. 415).

Obraz szkoły wyłaniający się z hasła zawartego w *Słowniku języka polskiego* jest potwierdzany w wypowiedziach osób, które we wspomnieniach powracają

do czasów szkolnych, czasów swojej młodości. W publikacji wydanej z okazji trzydziestolecia XIV Liceum Ogólnokształcącego im. Polonii Belgijskiej znaleźć zatem można wypowiedź jednego z absolwentów szkoły (Śniady 2004, s. 85):

Do pewnego stopnia miałem rację: rzeczywiście — dzięki panu Profesorowi Kałuży, który nie szczędził mi czasu i uwagi — mogłem pławić się w dowolnych ilościach trudnej matematyki. I rzeczywiście, wielu prof. płci męskiej w samym środku profesorów rozumiało mój liberalny stosunek do ich przedmiotów [...]. Znacznie więcej trosk, ale i radości, dostarczało mi bycie jednym z dwudziestu nastolatków płci męskiej w samym środku przełomowego okresu życia (czy wyobrażacie sobie szalejące stado pawianów, w którym gdzieś ukrywa się kilka bezbronnych dziewcząt? Czy wyobrażacie sobie to samo stado pawianów pod czułą opieką bogini łowów, zwierzyny i płodności, Pani Profesor Ukłej, bez drobnomiasteczkowej pruderii wyjaśniającej zagadnienia rozmnażania roślin okrytonasiennych?).

Zupełnym zaprzeczeniem obrazu szkoły ukazany we wspomnieniach absolwenta szkoły średniej jest znany, obecny w polskiej kulturze od ponad siedemdziesięciu lat, opis rzeczywistości szkolnej dokonany przez Witolda Gombrowicza w *Ferdydurke*, dziele podejmującym wpływ form kultury na kształt życia społecznego. Posłużmy się przykładem wielokrotnie przywoływanym, traktowanym w opisach dzieła jako metafora zniewolenia jednostki przez formę¹. Oto nauczyciel języka polskiego, Bładaczka, uświadamia opornym uczniom wielkość dokonań artystycznych Słowackiego: „Wielkim poetą! Zapamiętajcie to sobie, bo ważne! Dlaczego kochamy? Bo był wielkim poetą. Wielkim poetą był! Nieroby, nieuki, mówię wam przecież spokojnie, wbijcie to sobie dobrze w głowy — a więc jeszcze raz powtórzę, proszę panów: wielki poeta, Juliusz Słowacki, wielki poeta, kochamy Juliusza Słowackiego i zachwycamy się jego poezją, gdyż był on wielkim poetą. Proszę zapisać sobie temat wypracowania domowego: Dlaczego w poezjach wielkiego poety, Juliusza Słowackiego, mieszka nieśmiertelne piękno, które zachwyt wzbudza?” (Gombrowicz 1986, s. 42–43).

Gombrowicz postrzega zatem szkołę jako przestrzeń kultury degradującą jednostkę, narzucającą jej określoną formę, zmuszającą do podporządkowania się schematom poznawczym („zachwycamy się jego poezją, gdyż był on wielkim poetą”), systemom wartości, żądającą bezrefleksyjnego podporządkowania się (zob. Łapiński 1985; Kępiński 2006):

Pimko ukazał się we drzwiach szkoły i kiwnął, abym poszedł z nim do dyrektora Piórkowskiego. Gołębie znów się ukazały. Trzepocząc przysiadły na płocie, za którym były matki. Idąc długim szkolnym korytarzem zastanawia-

¹ Zob. szkoła jako miejsce kształtujące widzenie świata, czyli przestrzeń, w której arbitralnie dokonywany jest akt przekazu kapitału kulturowego i jednocześnie weryfikowany jego poziom (Bourdieu, Passeron 2006).

łem się gorączkowo, jak by wyjaśnić i zaprotestować, nie mogłem jednakże, gdyż Pimko pluł do każdej spotkanej po drodze spluwaczki i mnie kazał robić to samo — więc nie mogłem ... i tak, plując, doszliśmy do gabinetu dyr. Piórkowskiego. (Gombrowicz 1986, s. 37)

O podobnym (do utrwalonego przez Gombrowicza) wizerunku szkoły, sposobie postrzegania jej przez uczniów mówią psychologowie, pedagodzy, antropologowie (Gordon 1991, s. 280–281; Karkowska, Czarnecka 2000, s. 26; Gołaszewska 1987, s. 80–81; Mieszalski 1997, s. 57; Iwaszków 2003, s. 8–11).

Zwracają uwagę na fakt, że szkoła przekazuje uczniowi wiedzę, umożliwia nabywanie określonych umiejętności, ale jest jednocześnie przestrzenią, w której niejednokrotnie nie ma miejsca na autentyczną rozmowę, edukacja bowiem ma zbyt często charakter monologowy. Szkoła wszak narzuca arbitralnie uczniowi treści, które w danym porządku kulturowym, aksjologizowanym ze względu na stałe w nim dominanty (właściwe dla danego czasu i miejsca), uznawane są za odpowiednie w procesie dydaktyczno-wychowawczym). Wymogi, które stawia się uczniowi, mają niejednokrotnie wymiar instrumentalny. Są one bowiem narzędziem pozwalającym realizować oficjalną politykę państwa w zakresie edukacji i wychowania.

Zwrócić przy tym warto uwagę na fakt, że szkoła regulowana za pomocą sztywnych zasad generuje pozycję ucznia, ustala bezdyskusyjnie jego prawa i obowiązki. Szkoła — jako przestrzeń dyskursywna — ogranicza także ucznia formalnie, narzuca mu formę funkcjonowania w przestrzeni społecznej, którą niejednokrotnie traktuje jako narzędzie opresji. Przymus w szkole utożsamiany jest więc z obowiązkiem pobierania nauki, podporządkowaniem się rytmowi lekcji (zaplanowanych dzięki arbitralnym, narzuconym założeniom, poddanych rygorowi kontroli, monitorowania), codziennym przebywaniem w tym samym zespole klasowym (nie wszyscy uczniowie postrzegają swoją szkołę, klasę jako miejsce im przyjazne)², nieustannym sprawdzaniem postępów nauce (co dla wielu uczniów jest równoznaczne z ogromnym stresem, kojarzone ze źródłem kłębki, upokorzenia), uznaniem władzy nauczyciela. Niepowodzenia szkolne ucznia³ są zatem efektem działania wielu czynników natury doktrynalnej (pragmatyka funkcjonowania szkoły), ludzkiej (zdolności poznawcze uczniów, brak przygotowania

² Zob. (Komendant-Brodowska *et al.* 2012): „14% uczniów nie czuje się w swojej szkole bezpiecznie. [...] Warto zwrócić uwagę również na negatywne oceny atmosfery szkolnej. Nieco ponad dwie piąte uczniów (43%) przyznało, że ich nauczyciele tak naprawdę nie wiedzą, co się dzieje wśród uczniów. Tylko 40% uczniów szkół ponadgimnazjalnych zaznaczyło odpowiedź »lubię chodzić do szkoły«, podczas gdy z tym samym stwierdzeniem zgodziło się 73% uczniów szkół podstawowych. [...] Na tej podstawie możemy powiedzieć, że jedną piątą (19%) polskich szkół cechuje zła atmosfera [...]”.

³ Problem niepowodzeń ucznia został opisany i zdiagnozowany w dyskursie naukowym stonunkowo dawno, doczekał się bardzo bogatej literatury (np.: Konopnicki 1966; Kupisiewicz 1972; Łuczak 2000).

profesjonalnego nauczyciela), społecznej (np. warunki ekonomiczne życia młodzieży, wzorce kulturowe utrwalone w określonych środowiskach). Złożoność relacji zrodzonych przez szkołę jako instytucję życia publicznego, uwarunkowania społeczne funkcjonowania szkoły są przyczyną frustracji części uczniów, należy w nich widzieć źródło agresji, której ofiarą niejednokrotnie są nauczyciele⁴.

Niezależnie od tego, jaki model edukacji i typ relacji między uczniem a nauczycielem zostanie ustalony w danej kulturze, mechanizmu przemocy, dominacji, narzucania swojej woli w praktyce szkolnej do końca się wyrugować nie da ze względu na oczywisty fakt: szkoła, przekazując uczniowi wiedzę, dając mu możliwość nabywania określonych umiejętności, bardzo często jest przestrzenią dyskursywną, w której nie ma tak naprawdę miejsca na dialog, edukacja bowiem ma charakter monologowy z wyraźnie i sztywno zarysowanymi rolami: nadawcy (nauczyciel) i odbiorcy (uczeń). Względy strukturalne zatem przesadzają o asymetrii ról społecznych i komunikacyjnych w szkole, co niejednokrotnie jest źródłem agresji, której ofiarami padają zarówno uczniowie, jak i nauczyciel.

Partnerstwo, dialog w przestrzeni szkolnej są za to wartościami propagowanymi w tekstach o charakterze postulatycznym, teoretycznym — rysujących czy omawiających sytuacje modelowe (zob. dyskurs naukowy)⁵ — czy normatywnym, ustalających reguły ustroju szkolnego, wytworzonego przez instytucje, na których spoczywa dbałość o realizację celów dydaktycznych i wychowawczych w państwie:

- Głównym założeniem naszej szkoły jest przestrzeganie zasad, które leżą u podstaw kształtowania młodego człowieka i przygotowania go do odniesienia sukcesu — w nauce i w życiu. Są to: upór w osiągnięciu wyznaczonego celu, wiara we własne siły i możliwości, organizacja swoich działań i zarządzanie czasem oraz współpraca z innymi, tolerancja, przestrzeganie zasad, szacunek dla innych. (<http://www.szkolapodstawowadavinci.pl/>)
- W Szkole Naszych Marzeń każdy członek społeczności szkolnej: od dyrektora i nauczycieli poprzez uczniów wraz z rodzicami, aż po pracowników obsługi — jest OSOBA, człowiekiem wolnym, który świadomie wstąpił do tej społeczności i zdecydował się na jej współtworzenie. W tej szkole buduje się na najlepszych wartościach zaczerpniętych z polskiej tradycji i kultury, a także z chrześcijaństwa, ale uczy się też szacunku dla wszystkich tradycji i kultur w imię szeroko pojętej tolerancji. (<http://www.zso35.edu.pl/>)
- Głównym tematem tegorocznej sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży jest „Szkoła demokracji”. Nawiązuje on do, ogłoszonego przez Sejm RP, „Roku Janusza Korczaka”. Był on jednym z prekursorów samorządności uczniowskiej i adwokatem partnerskich relacji pomiędzy wychowankiem a wychowawcą. Mi-

⁴ Zob. doniesienia prasowe, np. (Szponar 2012).

⁵ Zob. prace, analizy naukowe poświęcone roli nauczyciela w szkole, funkcji dialogu w dyskursie pedagogicznym: (Pikus 1965, s. 8; Tchorzewski 1994, s. 7; Olubiński 2001).

nister Szumilas, zwracając się do młodych posłów i posłanek, powiedziała, że podstawą samorządności jest współuczestniczenie w podejmowaniu decyzji. To o nią swoją pracę oparł wybitny pedagog Janusz Korczak, wychowawca i przyjaciel dzieci. Przemawiając do uczestników sesji, podkreśliła ważną rolę szkoły. — Ma ona być miejscem inicjatyw i kreatywności. Ma stwarzać warunki do indywidualnego rozwoju ucznia. Współczesna szkoła, przygotowując ucznia do dorosłego życia w gwałtownie zmieniającym się świecie, potrzebuje skutecznych metod pracy. W tych wszystkich działaniach jest potrzeba aktywność samych uczniów — dodała minister Szumilas. (<http://www.men.gov.pl/>)

Obraz szkoły⁶ utrwalaony w dyskursie publicznym (naukowym, medialnym, kulturowym) nie jest więc jednolity, czego oczywistym potwierdzeniem są różne jego semantyzacje w przywołanych wypowiedziach.

Spójrzmy zatem na szkołę, chcąc wzbogacić wiedzę o jej obrazie utrwalaonym w języku, oczyma ucznia. Poddajmy analizie wybrane elementy obrazu szkoły utrwalone w socjolekcie uczniowskim, pamiętając o tym, że perspektywa poznawcza i punkt widzenia wiążą się z postrzeganiem świata i z samym jego obrazem, funkcjonuje ponad gramatyką i zespołem leksykalno-semantycznym danego języka. Punkt widzenia (jako kategorie kognitywną, antropologiczno-kulturową) zdefiniować zatem należy jako (Bartmiński 2009, s. 78): „czynnik podmiotowo-kulturalny decydujący o sposobie mówienia o przedmiocie [...]. Przyjęty przez podmiot mówiący jakiś punkt widzenia funkcjonuje jako zespół dyrektyw kształtujących treść i strukturę treści słów i całych wypowiedzi [...]”.

Punkt widzenia, będąc instrumentem oglądu świata — ujmowany jako kategoria metajęzykowa bezpośrednio związana z procesem profilowania, jest ściśle sprzęgnięty w refleksji kognitywnej, antropologiczno-kulturowej z pojęciem perspektywy poznawczej (będącej narzędziem umożliwiającym drożną komunikację), którą należy postrzegać jako (Bartmiński 2009, s. 78–79) „zespół właściwości struktury semantycznej słów, skorelowany z punktem widzenia i będący, przynajmniej w pewnym zakresie, jego rezultatem. Identyfikując te właściwości odbiorca wypowiedzi dochodzi do rozpoznania przyjętego punktu widzenia”.

Przystępując do analizy zasobu leksykalnego socjolektu uczniowskiego⁷, pamiętając jednocześnie o wszystkich zastrzeżeniach co do reprezentatywności zebranego materiału, jego aktualności⁸, należy przyjąć, że socjolekty należy trak-

⁶ Zob. dyskursywny obraz świata jako wyprofilowana w określonym polu komunikacji interpretacja rzeczywistości, którą można ująć jako zbiór sądów o świecie realnie doświadczanym, będącym przedmiotem semantyzacji, co oznacza, że prawda w tym ujęciu nie jest traktowana jako fenomen ontologiczny, jej wartość bowiem podlega dyskursywnej negocjacji (Czachur 2011).

⁷ Bazą źródłową w niniejszym szkicu jest *Nowy słownik gwary uczniowskiej* (Zgółkowa (red.), 2003), będący kontynuacją *Słownika gwary uczniowskiej* (Czarnecka i Zgółkowa (red.), 1991).

⁸ Zob. (Müldner-Nieckowski 2012): „*Nowy słownik gwary uczniowskiej* pod redakcją Haliny Zgółkowej z 2004 roku ze względu na typ zasobu leksykalnego jest już w roku 2007 tylko dokumentem historycznym. A to tylko trzy lata! Ma wartość jako zapis pewnego stylu, klimatu, typów etymolo-

tować jako „odmiany języka narodowego związane z istnieniem trwałych grup społecznych połączonych jakimś rodzajem więzi. Odmiany takie nazywa się rozmaicie: językami grupowymi, językami zawodowymi, gwarami środowiskowymi, slangiem, żargonem itp.” (Grabias 2001, s. 236).

W badaniach poświęconych socjolektom podkreśla się fakt (Wilkoń 1987, s. 83; Grabias 2001, s. 239), iż są one czynnikiem integrowania wspólnot komunikacyjnych, albowiem dzięki nim ułatwiony jest mechanizm spajania jednostki ze zbiorowością, wyodrębniania danej wspólnoty, utrwalania i dystrybuowania przez nią systemu wartości.

Socjolekt jest zatem w subkulturze uczniowskiej instrumentem homogenizacji obrazu świata formą identyfikacji grupowej, znakiem władzy polegającej na prawie do definiowania kluczowych dla danego pola komunikacji pojęć, ustalenia przez członków wspólnoty stosunku do doświadczanej rzeczywistości i wyznaczania sposobów postępowania.

Niewątpliwie czynnikiem intensyfikującym dynamikę wprowadzania do slangu nowych jednostek leksykalnych jest swoista nieprzystawalność języka ogólnego do przeobrażającego się świata, niezdolność uczynienia z niego instrumentu pozwalającego ukazać sposób postrzegania świata, ujawnienia postaw poznawczych, aksjologicznych przez grupę społeczną wyraziście określoną przez czynniki społeczno-kulturowe (Zgólkowa 2001, s. 145–152).

Socjolekt uczniowski derywowany od podstaw języka ogólnego jest zatem efektem gry językowej metaforyzującej rzeczywistość doświadczaną przez wspólnotę komunikacyjną. Język młodzieży szkolnej ma charakter polimorficzny (zob. Czarnecka 2000), cechuje go znaczna fluktuacja leksyki. Użytkownicy tego języka widzą w nim elastyczne narzędzie pozwalające trafnie definiować, profilować rzeczywistość szkolną:

uczniowie w swoich wypowiedziach wskazują na reagowanie „językiem swobodnym” na sytuacje szkolne, zwłaszcza stresowe, np. *używa się tego języka wtedy, gdy jesteśmy zestresowani, kiedy słowa nie lepią się do siebie i gdy dają znać o sobie nerwy*. Językiem próbują też manifestować swoją odrębność i niezależność od dorosłych, np. *Słowa używane przez uczniów w szkole tworzą jej specyficzny klimat i odróżniają od innych instytucji, język odróżnia uczniów, młodzież od pozostałych grup społecznych*. [...] Sporo zjawisk językowych wskazywanych przez uczniów jako „swoje” w istocie ma pochodzenie potoczne, co ilustruje wspomnianą wcześniej cechę gwary uczniowskiej jako języka szkolnej przerwy. Niewątpliwie jest to rodzaj odre-

gii i słowotwórstwa, ale nie jako realny obraz dzisiejszego języka szkolnego. Języka przedstawionego w tym słowniku już w znacznej części nie ma. Pozostały tylko te wyrazy i frazeologizmy, które — używane przez młodzież — od dziesięcioleci należą do innych odmian [...]. Oddzielenie rzeczywistej gwary, choćby uczniowskiej, od innych odmian języka jest więc bardzo trudne. W pracy nad słownikiem nie odfiltrowano elementów nienależących do gwary uczniowskiej. [...] Autorki zaufały jednak opiniom uczniów o gwarze uczniowskiej, co obniżyło wartość naukową słownika”.

agowania, odetchnienia od oficjalnego, naukowego lub popularnonaukowego języka lekcji (zob. Zgółkowa 2012).

Język uczniowski bogaty jest w struktury wartościujące informujące o stanie emocjonalnym użytkowników subkodu. Interioryzacja obrazu świata odbywa się poprzez zaistnienie leksemów będących znakiem intelektualnego oraz (przede wszystkim) emocjonalnego stosunku do doświadczanej rzeczywistości, co zazwyczaj sprowadza się do zaistnienia w planie wyrażania znaków ujawniających radykalny (nacechowany silnie emocjami) do niej stosunek — coś lub ktoś cechuje się jednoznacznie albo wartościami pozytywnymi, albo (najczęściej) negatywnymi, np. uczeń osiągający dzięki swej inteligencji oraz pracowitości dobre oraz bardzo dobre wyniki nazwany być może (podstawą przeniesienia semantycznego są czasowniki *ryć*, *dziobać* nazywające czynności czasochłonne, żmudne, mechanicznie powtarzane, pochłaniające dużo energii, lecz nieprzynoszące wyraźnych i wartościowych efektów) *dziobaczem*, *ryjcem*, *ryjonem* (Zgółkowa (red.), 2003, s. 89, 315).

Przydatne w refleksji poświęconej językowi uczniów kategorii *punkt widzenia* oraz *perspektywa poznawcza* przynależą — jak już wspomniano — do instrumentarium metodologicznego koncepcji językowego obrazu świata (w skrócie JOS), która zaowocowała w polskich badaniach językoznawczych licznymi analizami pozwalającymi ukazać wiedzę utrwaloną w języku płynącą z doświadczania przez człowieka rzeczywistości pozajęzykowej, sposobu jej wartościowania. Istotne w badaniach poświęconych językowemu obrazowi świata jest uzgodnienie wspólnego punktu widzenia dotyczącego sposobów analizowania, agregowania bazy materiałowej, ustaleń teoretycznych⁹:

W perspektywie podejmowanych dziś na coraz szerszą skalę badań porównawczych odwołujących się do koncepcji językowego obrazu świata jednym z pilniejszych zadań wydaje się dokonanie elementarnych uzgodnień nie tylko co do przedmiotu badań i pola obserwacji, ale też co do metody zbierania materiału i analizy danych (Bartmiński 2009, s. 12).

Punktem wyjścia w rozważaniach poświęconych językowemu obrazowi świata jest uwaga, że język jest instrumentem pozwalającym agregować wiedzę, poddawać doświadczaną rzeczywistość procesowi wartościowania. Powiązanie kultury z językiem jest zabiegiem pozwalającym ująć językowy obraz świata jako zwerbalizowany zespół sądów:

JOS jest potoczną interpretacją rzeczywistości z punktu widzenia przeciętnego użytkownika języka, oddaje jego mentalność, odpowiada jego punktowi widzenia i jego potrzebom. Jest [...] równocześnie antropocentryczny i etnocentryczny, tworzony wyraźnie z punktu widzenia człowieka, mierzony ludz-

⁹ Zob. dyskusja w polskim językoznawstwie dotycząca JOS, por. (Bartmiński (red.), 1990; Anusiewicz *et al.*, 2000, s. 11–44).

kimi miarami. [...] Obraz świata to wytwór przeszłości, owoc określonych ludzkich doświadczeń, i szerzej — wspólnotowej (bo w grę wchodzi wspólnoty ludzkie także innego typu). (Bartmiński 2009, s. 14).

Przyjęta strategia wytwarzania pola potocznej wiedzy, archiwizowania jej jest zatem tożsama z silnym uzależnieniem od kontekstu pragmatycznego, kulturowego, aksjologicznego. Myślenie silnie powiązane z konkretnie przeżywaną rzeczywistością (Marody 1987, s. 177) nacechowane jest procesem wartościowania.

W języku zatem zdeponowane są doświadczenia wspólnotowe, wiedza dotycząca świata, system wartości ujawniający punkt widzenia jednostkowy, kolektywny. Jednostka poruszająca się w złożonej rzeczywistości natury i kultury, chcąc uchwycić prawidłowości pozwalające ją projektować i regulować (zob. Anusiewicz 1992, s. 14; Bartmiński 2009, s. 89–105), nadać swoim doświadczeniom postać narracji mającej charakter przewodnika egzystencjalnego¹⁰, znajduje w języku (jako instrumencie opisanego świata) narzędzie utrwalania struktur pojęciowych, źródło informacji o wartościach, traktuje go jako narzędzie wartościowania, środek transportowania wartości (Bartmiński 2009, s. 135).

Konsekwencją integrowania za pomocą języka doświadczeń jednostki, kolektywu jest tworzenie modelu świata, który jest jego projekcją, interpretacją, a nie prostym odbiciem (w którym rzeczywistość i jej opis układają się w relacji jeden do jednego).

Językowy obraz świata pozwala czerpać z układu wartości, a także poddawać rzeczywistość pozajęzykową kategoryzowaniu, albowiem układ wartości zdeponowany w języku jest efektem doświadczeń egzystencjalnych, kulturowych każdej społeczności.

Skoro wartości mają istotny wpływ na cel działań poznawczych właściwych dla określonej wspólnoty komunikacyjnej, bo przesądzają o kategoryzacji rzeczywistości pozajęzykowej, są warunkiem koniecznym jej semantyzacji, to tym samym można stwierdzić, że ich konfiguracja w konkretnym planie komunikacji jest czynnikiem przesądzającym o hierarchii ważności poszczególnych jej elementów (zob. Puzynina 1992):

Język, narzędzie komunikacji międzyludzkiej, kumuluje w sobie i utrwała doświadczenia społeczne, których podstawą są wielorakie relacje między człowiekiem a tym wszystkim, co składa się na otaczającą rzeczywistość. Owo utrwalone w języku doświadczenie społeczne sprawia, że poprzez język

¹⁰ Zob. stereotypizacja jako efekt przecinania się języka i planu kultury, będąca produktem procesów poznawczych, które generują językowo-antropologiczny obraz oznaczanych elementów świata, por. (Bartmiński, Panasiuk 2001, s. 382): „Na językowy, to jest widziany przez pryzmat języka obraz świata składa się zarówno siatka kategorii gramatycznych i semantycznych, z której pomocą użytkownicy języka interpretują rzeczywistość, jak konkretne charakterystyki przedmiotów, w których utrwalone wyobrażenia łączą się z ocenami i wzorami zachowań”.

człowiek może nie tylko doraźnie orzekać o formach istnienia tejże rzeczywistości, ale może ją także wartościować. Okolicznością, która w tym kontekście ma wagę szczególną, jest to, że znaczeniowa strona języka jest nośnikiem niejednokrotnie ukrytych, danych nie wprost, społecznie utrwalonych sposobów kategoryzowania i oceny rzeczywistości (Tokarski 2001, s. 343).

Język, w którym zdeponowana jest wiedza poddana wartościowaniu, należy traktować jako instrument, za pomocą którego członkowie danej wspólnoty komunikacyjnej kategoryzują elementy rzeczywistości, tworzą siatkę pojęciową pozwalającą objąć rozumem obraz świata. Innymi słowy, jego werbalizacja jest naturalną konsekwencją mechanizmu kategoryzacji, który umożliwia grupowanie obiektów w klasy, co sprawia, że semantyzowana rzeczywistość jest przestrzenią uładzoną, w której można odnajdować punkty orientacyjne, co czyni z niej miejsce przyjazne człowiekowi:

Potoczny system kognitywny wykształcił się w ciągu wielu lat wzajemnego oddziaływania danej społeczności i otaczającego ją świata. Pomógł tej społeczności przeżyć, pomaga w codziennym bytowaniu. Jest „dobry do działania”, [...]. Może zatem funkcjonować jako przydatny system odniesień, [...] jako *pewna rama pojęciowa o określonych, choć zwykle niewyraźalnych założeniach, z którą konfrontujemy każdy sąd* (Hołówka 1986, s. 155; Maćkiewicz 2000, s. 111).

Potoczne strategie poznawcze prowadzą do wytworzenia archiwum wiedzy, „[...] która pomaga człowiekowi osiągnąć doraźne cele, ważne tu i teraz, która pozwala mu odnaleźć swoje miejsce w rzeczywistości, zrozumieć ją i zapanować nad nią” (Anusiewicz 1992, s. 13).

Wprowadzona do koncepcji językowego obrazu świata kategoria opisu, analizy *punkt widzenia* (zob. Bartmiński 2009) pozwala ukazać wartości w nim wytworzone. Istotne z metodologicznego punktu widzenia jest zatem stwierdzenie, że punkt widzenia ma zawsze swego autora przynależnego do danej wspólnoty cechującej się określonymi postawami poznawczymi, odwołującej się do kategorii aksjologicznych, jest zawsze efektem konkretnego procesu nazywania, definiowania, wartościowania, czyli subiektywizowania rzeczywistości.

W dyskursach będących przestrzeniami epistemologicznymi, aksjologicznymi zaistniałymi dzięki praktykom społecznym poddanych procesowi werbalizacji zachodzi zatem proces polaryzowania opinii, profilowania semantyzowanej rzeczywistości (zob. Czachur 2011), co równoznaczne jest z modelowaniem wyobrażenia o danym obiekcie, budowaniem subiektywnej wiedzy o nim.

Językowy obraz świata konkretnej wspólnoty zawiera w sobie układ wartości, będących efektem mechanizmu doświadczenia świata. Naturalną konsekwencją integrowania owych doświadczeń jest tworzenie obrazu świata, który jest projekcją rzeczywistości, formą jej interpretacji. Spostrzeżenia dotyczące procesu mo-

delowania obrazu świata prowadzą do konstatacji, że językowy obraz świata wynikły z przenikania się rzeczywistości fizycznej z płaszczyzną języka (stosunkiem użytkowników języka do rzeczywistości) należy badać na kilku płaszczyznach: morfologicznej, leksykalnej, tekstowej, dyskursywnej (Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer 2000, s. 11–44). Niewątpliwie bardzo wyrazistym planem wyrażania pozwalającym rekonstruować językowy obraz świata jest leksyka, a także frazeologia (Bartmiński 2009, s. 13). Jest ona instrumentem oznaczania, klasyfikowania obiektów doświadczanej rzeczywistości, ujawniania warstwy asocjacyjnej. Istotną rolę w planie rekonstruowania obrazu świata odgrywa — jak zauważa J. Bartmiński (2009, s. 13) — „poznanie mechanizmów leżących u podstawy tworzenia nowych nazw, odkrywanie ich postaw onomazjologicznych („formy wewnętrznej”) i relacji wewnątrzsystemowych: derywacji, synonimii, opozycji”.

Analiza leksyki jako zasadniczego składnika języka rejestrującego i interpretującego świat musi być podporządkowana dyrektywie, której sens można sprowadzić do stwierdzenia, że celem semantycznego opisu jednostek leksykalnych jest ustalenie zasad rządzących konceptualizacją obrazu świata, określenie semantycznej podstawy derywacji. Jednocześnie wraz z opisem mechanizmów derywowania istotna jest odpowiedź na pytanie dotyczące modeli, schematów, przy pomocy których profilowany jest obraz świata będący bardziej interpretacją niż odbiciem świata (Tokarski 2001, s. 344–345).

Mówiąc o derywacji semantycznej¹¹, analizując mechanizm przeniesienia znaczeniowego, należy zwrócić uwagę na konotacje¹², czyli te komponenty semantyczne generowania nowej jednostki, które mogą przesądzać o jej nowej strukturze semantycznej, wpływać tym samym na kształt pola znaczeniowego (będącego zapisem pojmowania — definiowania, kategoryzowania — obrazu świata). Przykładem mogą być relacje podobieństwa (zob. metafory) czy mechanizm przyległości elementów rzeczywistości (zob. metonimie) wpisane w uniwersalny scenariusz derywowania nowych znaczeń, dzięki którym możliwe jest interpretowanie świata za pomocą słownictwa (Tokarski 2001, s. 360).

Analiza derywatów semantycznych nazywających szkołę, mieszczących się w polu semantycznym *szkoła*, pozwoli spojrzeć na mechanizm kategoryzowania świata, który odbija postawy, oczekiwania, system wartości ucznia. Tym samym odsłonięta zostanie wizja szkoły, w której pojawia się najistotniejszy (jeśli bierze

¹¹ Zob. definicję derywacji semantycznej: „zmiana doboru i/lub hierarchii semów w znaczeniu Zw jednostki L, w wyniku której otrzymuje się nową jakością Zp, wykazującą podobieństwa i różnice względem Zw” (Tokarski 1981, s. 94).

¹² Zob. definicja konotacji (Apresjan 2000, s. 76): „[...] zbiór takich cech znaczeniowych, które są odbiciem wyobrażeń kulturowych i tradycji związanych z danym wyrazem, panującej w danym społeczeństwie praktyki wyzyskiwania odpowiedniej rzeczy oraz wielu innych czynników pozajęzykowych”; por. (Tokarski 1984, s. 14): konotacja jako modyfikacja znaczenia, która obejmuje „odczucia, myśli itd. związane ze znakiem oraz pewne charakterystyki i cechy właściwe przedmiotom, do których znak ten się odnosi” (Tokarski 1984, s. 14).

się wymiar poznawczy, wychowawczy) aktor — uczeń, który wchodząc aktywnie w relacje społeczne, wszak poddawany jest procesowi dydaktyczno-wychowawczemu, podejmuje się zadania opisania i oceny rzeczywistości doświadczanej na co dzień w wymiarze fizycznym i kulturowym.

Nowy słownik gwary uczniowskiej notuje bardzo wiele wyrazów nazywających szkołę. Są to zazwyczaj jednostki zaczerpnięte z języka ogólnego, które w nowym polu komunikacyjnym związane zostały ze znaczeniami fundowanymi od znaczeń rejestrowanych w planie ogólnym. Istotne zatem jest porównanie definicji wybranych jednostek zawartych w słowniku rejestrującym socjolekt uczniowski z bazą utrwaloną w *Słowniku języka polskiego* pod red. Szymczaka¹³.

Przyjrzyjmy się zatem następującym wyrazom¹⁴ obecnym w zasobie zarejestrowanym przez słownik M. Szymczaka (1981), poświadczonym w socjolekcie uczniowskim w nowym znaczeniu jako nominacja szkoły.

Barykada: *rodzaj szanca [...]. Stać po drugiej stronie barykady „należeć do innego, przeciwnego obozu; mieć inne przekonania niż ktoś”* (t. 1, s. 127).

Barłóg: *nędzne, nieporządne posłanie* (t. 1, s. 125).

Barak: *prowizoryczny budynek* (t. 1, s. 123).

Dziura: pot.: a) *„miejscowość prowincjonalna pozbawiona życia i ruchu”*, b) *„źle urządzony, zaniedbany lokal”* (t. 1, s. 509).

Katakumby: a) *podziemne cmentarze starochrześcijańskie, [...] stanowiące system podziemnych korytarzy*, b) *podziemia kościołów lub budynków, gdzie się stawia trumny z ciałami zmarłych* (t. 1, s. 898).

Getto: a) *część miasta obrana lub przymusowo wyznaczona jako miejsce zamieszkania dla mniejszości narodowej lub religijnej*, b) *przen. o odizolowanym miejscu, środowisku, grupach społecznych izolujących się od otoczenia* (t.1, s. 649).

Karcer: *cela karna w więzieniu, pozbawiona okien i pryczy* (t. 1, s. 884).

Kasta: *grupa społeczna [...] strzegąca swej tradycyjnej odrębności* (t. 1, s. 895).

Kibel: *gw. kubel na nieczystości* (t. 1, s. 911).

Kłapa: pot. *nieudanie się jakiś interesów, planów, zamierzeń* (t. 1, s. 923).

¹³ Zestawiono ze sobą słowniki powstałe w przybliżeniu w tym samym czasie historycznym, *Słownik języka polskiego* pod reakcją Szymczaka ukazał się drukiem w roku 1981, a *Słownik gwary uczniowskiej* pod reakcją K. Czarneckiej i H. Zgólkowej dziesięć lat później, natomiast *Nowy słownik gwary uczniowskiej* (2003) jest — jak sama główna redaktorka (H. Zgólkowa) przyznaje we wstępie — kontynuacją pierwszego przedsięwzięcia, bo ciągle w socjolekcie uczniowskim odnotowywany jest materiał leksykalny „tamten, sprzed wielu lat”. W niniejszej pracy analizie poddano tylko te wyrazy, które pojawiły się obu słownikach rejestrujących socjolekt uczniowski.

¹⁴ Zob. wyrazy niepoddane analizie w niniejszym szkicu, obecne w *Nowym słowniku gwary uczniowskiej*, np.: *buda, buddysta, bunkier, burdel, burdello bum bum, kupa cegły, debilowa, dom Wielkiego Brata, dom wariatów, dziupla, firma, Harvard, instytucja, katakumba, komora gazowa, majdan, małpi gaj, małpiarnia, melina, obóz, obóz zagłady, ocean wielki, szok*.

Klasztor: a) *zgromadzenie zakonne*, b) *budynek lub kompleksów budynków stanowiących wspólne miejsce zamieszkania zakonnic lub zakonników danej reguły* (t. 1, s. 926).

Klitka: pot. *małe, nędzne, ciasne pomieszczenie* (t. 1, s. 934).

Kryminal: a) pot. *więzienie, areszt*, b) fraz. *Coś pachnie kryminałem „coś wygląda na aferę kryminalną, grozi więzieniem”* (t. 1, s. 1063).

Labirynt: a) *w starożytności: gmach o skomplikowanym układzie sal i korytarzy*, b) *plątanina dróg, przejść*, c) *skomplikowana sytuacja, z której trudno znaleźć wyjście, zbieg powikłanych zdarzeń, zjawisk, chaos* (t. 2, s. 6).

Ława: *sprzęt do siedzenia dla kilku osób*, fraz. *Ława szkolna, gimnazjalna, uniwersytecka itp. „o szkole, uczelni, czasach szkolnych, uniwersyteckich”* (t. 2, s. 70).

Pałac: *reprezentacyjna budowla mieszkalna pozbawiona cech obronnych [...]* przen. *„ci, którzy mieszkają w pałacu; arystokracja, magnaci”* (t. 2, s. 587).

Pańszczyzna: *w okresie feudalizmu: obowiązek wykonywania przez chłopów różnego rodzaju posług i prac na rzecz pana* (t. 2, s. 596).

Piekło: [...] *miejsce czasowej lub wiecznej kary [...]* przen. *Przeżywać piekło na ziemi* (t. 2, s. 650).

Rupieciarnia: *skład rupieci; pomieszczenie wypełnione rupieciami* (t. 3, s. 146).

Szambo: *podziemny zbiornik betonowy, do którego odprowadza się ścieki z domowych urządzeń kanalizacyjnych* (t. 3, s. 392).

Syfilis: *p. kiła „choroba weneryczna [...] atakująca wszystkie narządy; syfilis”* (t. 1, s. 919).

Szopka: pot. *blażeństwo, komedia* (t. 3, s. 421).

Śmietnik: a) *zbiornik [...] na śmieci: kupa śmieci*, b) *miejsce, w którym panuje nieporządek* (t. 3, s. 451).

Wysypisko: *miejsce, gdzie się coś wysypuje, wyrzuca* (t. 3, s. 855).

Porównanie struktury znaczeniowej nazw szkoły zarejestrowanych w *Nowym słowniku gwary uczniowskiej* (poświadczonych także w *Słowniku gwary uczniowskiej*) będących neosemantyzmami (podstawą derywacji są znaczenia funkcjonujące w języku ogólnym, niekiedy w potocznej polszczyźnie) ukazuje zróżnicowany zestaw cech szkoły, które dla użytkowników subjęzyka są najważniejsze, najprecyzyjniej ujawniają jej profil.

1. Szkoła zatem jest zbyt złożoną przestrzenią kultury, co sprawia, że jednostka czuje się w niej zagubiona, nie potrafi jej ogarnąć, zracjonalizować w niej swoich działań, zob. *labirynt*.

2. Jednocześnie szkoła jest traktowana jako miejsce odosobnienia, w którym zamiera prawdziwe życie, które odseparowuje jednostkę od świata, zob. *dziura*.

3. Szkoła kojarzona jest z miejscem odosobnienia, w którym przebywa się za karę, zob. *kryminal, karcer, piekło*.

4. Jednocześnie w szkole widzi się przestrzeń odbierającą swobodę ruchów, ograniczającą (ze względu na swe parametry) wolność, zob. *klitka, dziura*.

5. Szkoła kojarzona jest z zagrożeniem, nieprzyjemną sytuacją, z której trudno się wyplątać, zob. *kryminal*.

6. W szkole widzi się miejsce odrażające, nieprzyjemne, „brudzące” jednostkę, zob. *szambo, kibel, barłóg, wysypisko, syfilis*.

7. Szkoła, będąc miejscem odosobnienia, jednocześnie stygmatyzuje, zob. *getto*.

8. W szkole widzi się miejsce nieodwołalnie skazujące na klęskę, niedające nadziei na sukces, zob. *klapa*.

9. Szkołę kojarzy się z rygorem, surowymi zasadami, zob. *zakon, klasztor*.

10. W szkole toczy się nieustanna walka, linia podziału wyznaczona jest przez opozycję nauczyciel–uczeń, zob. *barykada*.

11. Szkoła jest miejscem, w którym znajdują się rzeczy nieprzydatne, niepotrzebne, odrzucone, zob. *śmietnik, rupieciarnia, wysypisko*.

12. Szkołę kojarzy się z czymś niepoważnym, zob. *szopka*.

13. Szkoła jest miejscem utożsamianym z cierpieniem, bólem, lękiem, zob. *piekło*.

14. W szkole widzi się miejsce, które jest znakiem identyfikacji, potwierdzenia przynależności do konkretnej społeczności, zob. *kasta, ława*.

15. Szkoła jest jednocześnie miejscem, w którym wykonuje się pod przymusem pracę nieprzynoszącą profitów osobie podporządkowanej (czyli uczniowi), zob. *pańszczyzna*.

16. Szkoła jako miejsce nieprzyjazne, degradujące kulturowo, cywilizacyjnie ironicznie (na zasadzie antytezy) określana jest mianem *palacu*.

Analiza wyrazów nazywających szkołę odnotowanych w socjolekcie uczniowskim ukazuje mechanizm przeniesienia znaczenia: wyrazy będące nazwami szkoły wywodzące się z różnych pól, mieszczące się w różnych układach taksonomicznych, zostały zintegrowane w nowym polu w wyniku filtrowania obrazu świata przez pryzmat jednostkowych oraz wspólnotowych doświadczeń egzystencjalnych, pozwalających ujawnić psychiczne oraz kulturowe postawy, potrzeby konkretnej wspólnoty komunikacyjnej. Stabilność metafor nazywających szkołę¹⁵ w zasobie leksykalnym ucznia (na co wskazuje porównanie dwóch przywoływanych słowników gwary uczniowskiej) ujawnia stałość postaw poznawczych będących efektem niezmiennających się uwarunkowań kulturowych, mentalnych.

¹⁵ Warto jeszcze raz przypomnieć, że wiele wyrazów obecnych w *Nowym słowniku gwary uczniowskiej* to jednostki okazjonalne, być może realnie nieobecne w socjolekcie uczniowskim, por. (Müldner-Nieckowski 2012): „Jest też w tym słowniku sporo doraźnych metafor, nazw czy określeń przypadkowych, które są raczej przejawem twórczości quasi-literackiej uczniów, żartobliwymi powiedzeniami, a nie powiedzeniami często używanymi w normalnej komunikacji gwarowej”.

Obraz szkoły profilowany przez neosemantyzy nazywające ją jest bliski wizji Gombrowiczowskiej. Należy sądzić, że stałość czynników sprawczych — arbitralność szkoły, niezmienny mechanizm jej funkcjonowania oraz układu komunikacyjnego (nauczyciel–uczeń; instytucja–jednostka) — generuje określony schemat myślenia uczniów, formatowania przez nich obrazu świata.

Szkoła jest przestrzenią kultury określającą nie tylko zasady funkcjonowania w społeczeństwie, proponującą schemat wartościowania świata, ale także narzucającą rygor ciężkiej pracy niekoniecznie postrzeganej przez ucznia w owej przestrzeni funkcjonującego (poddanego procesom dydaktycznym, wychowawczym) jako fakt pożyteczny, przydatny, albowiem efekty owego trudu zazwyczaj są mizerne, gdyż przeważnie nie odnosi on sukcesów naukowych. Szkoła jest jednocześnie utożsamiana z mechanizmem władzy decydującej bezdyskusyjnie o przekazywanych treściach i ich wykładni. Autorytarność szkoły wyzwala w uczniach reakcje obronne, którzy w swej narracji degradują ją jako miejsce cywilizacyjnie i kulturowo nieprzystające do współczesnego świata, zasadniczo zupełnie nieprzydatne, niewyposażające w jakiegokolwiek ważne życiowo umiejętności. Szkoła wymaga więc hartu ducha, odporności psychicznej, generuje postawę wrogości lub (w najlepszym przypadku) kontestacji.

Jednocześnie szkoła jest przedmiotem (z racji swojej pozycji w świecie kultury) różnorodnych narracji będących produktem różnych dyskursów. Nietrudno zauważyć, że niejednokrotnie są to opowieści wykluczające się. Można w związku z tym przyjąć dwie postawy.

Po pierwsze, można uznać, że obraz szkoły zarysowany w narracji uczniów jest w istocie rzeczą wyrazem naturalnego buntu młodzieńczego, który przestaje mieć jakiegokolwiek znaczenie wraz z upływem czasu, gdy „Janek staje się panem Janem”. Piszą o tym autorki przywoływanego już *Nowego słownika gwary uczniowskiej*, które widząc ładunek agresji zawarty w opisywanym socjolekcie, jednocześnie stwierdzają:

Tak właśnie rozumiemy — śladem naszych Czytelników — służenie gwary uczniowskiej ku uciechu. Uciecha to oczywiście komizm, humor, ale i ironia (czasem ostra, gryząca, na granicy sarkazmu), a także kpina i niechęć wobec tego, co proponuje szkoła. Wynikiem takiej postawy jest tworzenie szczególnego systemu wartości powstającego na przekór systemom i hierarchiom oficjalnym, zwłaszcza tym propagowanym przez szkołę, nauczycieli, rodziców. [...] Jest w niej sporo nieszkodliwego humoru, ale jest też niemało drwiny, a nawet pozornie niebezpiecznej agresji (Zgółkowa 2003, s. 6).

Po drugie, warto podjąć trud ustalenia rozbieżności w opisie szkoły, procesie profilowania jej obrazu przez uczniów, szkołę, media, uczonych. Być może okaże się, że rację mają autorki *Nowego słownika gwary uczniowskiej*. Niewykluczona jest jednak teza (zwłaszcza w dobie współczesnej, gdy nasila się w Polsce dyskusja o kryzysie szkoły jako instytucji edukacyjnej i wychowawczej), że obraz

szkoły utrwalony w socjolekcie uczniowskim ukazuje swoje rozejście się postulatów instytucji, podmiotów, których celem jest zarządzanie oświatą, proponowanie rozwiązań systemowych, modelowych, budowanie warunków sprzyjających modernizacji świata kultury, z oczekiwaniami, odbiorem uczniów, którzy poddani rygorowi szkoły nie są skłonni do wystawiania jej pozytywnych recenzji.

Bibliografia

- Anusiewicz J. (1992), *Potoczność jako sposób doświadczania świata i jako postawa wobec świata*, „Język a Kultura”, t. 5, Wrocław, s. 9–20.
- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M. (2000), *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, „Język a Kultura”, t. 13, Wrocław, s. 11–44.
- Apresjan J. (2000), *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Warszawa.
- Bartmiński J. (2009), *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.
- Bartmiński J. (red.), (1990), *Językowy obraz świata*, Lublin.
- Bartmiński J., Panasiuk J., (2001), *Stereotypy językowe*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 371–396.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (2006), *Reprodukcja. Elementy systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa.
- Czarnecka K. (2000), *Uczniowska odmiana współczesnej polszczyzny w świadomości jej użytkowników*, Poznań.
- Czarnecka K., Zgólkowa H. (red.), (1991), *Słownik gwary uczniowskiej*, Poznań.
- Czachur W. (2011), *Dyskursywny obraz świata. Kilka refleksji*, „Tekst i Dyskurs” 4, s. 79–99, <http://www.tekst-dyskurs.pl/tid-4-PDF/Czachur.pdf> (dostęp: 15 czerwca 2012).
- Gołaszewska M. (1987), *W poszukiwaniu porządku świata*, Warszawa.
- Gordon T. (1991), *Wychowanie bez porażek*, Warszawa.
- Grabias S. (2001), *Środowiskowe i zawodowe odmiany języka — socjolekty*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 235–254.
- Hołówka T. (1986), *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa.
- Iwasków I. (2003), *Jak należy postępować z uczniem w sytuacji konfliktowej*, Wrocław.
- Karkowska M., Czarnecka W. (2000), *Przemoc w szkole*, Kraków.
- Kępiński M. (2006), *Mit, symbol, historia, tradycja. Gombrowicza gry z Kulturą*, Warszawa.
- Komendant-Brodowska A., Giza-Poleszczuk A., Baczek-Dombi A. (2012), *Szkoła bez przemocy*, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/479> (dostęp: 20 czerwca 2012).
- Konopnicki J. (1966), *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa.
- Kupisiewicz C. (1972), *Niepowodzenia dydaktyczne*, Warszawa.
- Łapiński Z. (1985), *Ja, Ferdynurke*, Lublin.
- Łuczak B. (2000), *Niepowodzenia w nauce: przyczyny — skutki, zapobieganie*, Poznań.
- Maćkiewicz J. (2000), *Potoczne w naukowym — niebezpieczeństwa i korzyści*, „Język a Kultura”, t. 13, s. 107–113.
- Marody M. (1987), *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Warszawa.
- Mieszalski S. (1997), *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa.
- Müldner-Nieckowski P. (2012), *Czy język młodzieży jest poprawny?*, www.latarnia-morska.eu/index (dostęp: 14 czerwca 2012).
- Olubiński A. (2001), *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia w świetle analizy opinii społecznej*, Toruń.

- Pikus S. (1965), *Etyka nauczycielska jako problem*, [w:] *Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, red. K. Kaszyński, L. Żuk-Lapińska, Zielona Góra, s. 9–15.
- Puzynina J. (1992), *Język wartości*, Warszawa.
- Szpunar O. (2012), *Nauczyciele też są ofiarami szkolnej przemocy*, http://edukacja.gazeta.pl/edukacja/1,101865,11207747,Nauczyciele_tez_sa_ofiarami_szkolnej_przemocy.html (dostęp: 15 czerwca 2012).
- Szymczak M. (red.), (1981), *Słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Tchorzewski A. de (1994), *Dyskurs wokół wartości i powinności moralnych nauczyciela*, [w:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. A.M. Tchorzewski, Bydgoszcz, s. 7–9.
- Tokarski R. (1981), *Derywacja semantyczna jako jedno ze źródeł polisemii wyrazowej*, [w:] *Pojęcie derywacji w lingwistyce*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 91–105.
- Tokarski R. (1984), *Struktura pola znaczeniowego (Studium językoznawcze)*, Warszawa.
- Tokarski R. (2001), *Słownictwo jako interpretacja świata*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 343–370.
- Wilkoń A. (1987), *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.
- Zgólkowa H. (2001), *Agresja językowa jako narzędzie kształtujące tożsamość pokoleniową*, [w:] *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*, red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska, Warszawa, s. 145–152.
- Zgólkowa H. (red.), (2003), *Nowy słownik gwary uczniowskiej*, Wrocław.
- Zgólkowa H. (2012), *Gwara uczniowska (szkolna) w poszukiwaniu inspiracji*, http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1357&Itemid=50 (dostęp: 15 czerwca 2012).

Źródła

- Gombrowicz W. (1986), *Ferdynand*, Kraków-Wrocław.
- Śniady P. (2004), *Wspomnienia absolwenta*, [w:] *Trzydziestolecie XIV LO im. Polonii Belgijskiej*, Wrocław.
- http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view (dostęp: 14 czerwca 2012).
- http://www.szkolapodstawowadavinci.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=53 (dostęp: 13 czerwca 2012).
- http://www.zso35.edu.pl/viewpage.php?page_id=24 (dostęp: 14 czerwca 2012).

Streszczenie

Artykuł przynosi rozważania na temat obrazu szkoły utrwalonego w języku i w dyskursach. Autor odwołuje się do ustaleń teoretycznych antropologii lingwistycznej, przywołuje kategorie: punkt widzenia oraz perspektywa poznawcza, dzięki którym można precyzyjnie wydobyć wiedzę utrwaloną w języku płynącą z doświadczenia przez człowieka rzeczywistości pozajęzykowej. Punktem wyjścia w rozważaniach poświęconych językowemu obrazowi świata jest uwaga, że język jest instrumentem pozwalającym agregować wiedzę, poddawać doświadczaną rzeczywistość procesowi wartościowania. Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła ustalić, że obraz szkoły utrwalony w dyskursie publicznym (naukowym, medialnym, kulturowym) nie jest więc jednolity.

Przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt, że w języku zdeponowane są doświadczenia wspólnotowe, system wartości ujawniający punkt widzenia jednostkowy oraz kolektywny.

Słowa kluczowe: językowy obraz szkoły, analiza dyskursu, lingwistyka antropologiczna

The image of school in the discourses and language

Summary

The article contains critical reflections on the image of school as it has been established in communication. The author refers to the theoretical findings in linguistic anthropology, and introduces the concepts of “the point of view” and “the cognitive perspective.” With the use of these concepts, knowledge derived from experiencing extra-linguistic reality can be extracted; the starting point for the reflection on the linguistic image of the world being the observation that language as such is an instrument for aggregating knowledge as well as evaluating the reality experienced by human beings. The analysis of the collected research material shows that the image of school imbedded in the language and public discourse (academic, cultural, in the media) is not uniform. The possible reason for this lack of uniformity is that community experience and a value system revealing individual and collective points of view is deposited in language.

Keywords: image of school, discourse analysis, cognitive ethnolinguistics