

Wiesława Martyniuk

Uczniowskie metafory szkoły

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 2 (50), 67-78

2010

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

WIESŁAWA MARTYNIUK

Uniwersytet Zielonogórski

Uczniowskie metafory szkoły

Naturalna skłonność człowieka do poszukiwania analogii i dokonywania porównań sprawia, że subiektywnie przeżywany przez niego świat niejednokrotnie znajduje swe odzwierciedlenie w metaforach. Podobnie rzecz się ma w odniesieniu do rzeczywistości szkolnej i instytucji, jaką jest szkoła. W tym przypadku twórcami metaforycznego przekazu o szkole złożonej mikrostrukturze społecznej, która pełna niejasności i paradoksów przyjmować może jednocześnie wiele twarzy, stają się bezpośrednio nauczyciele lub ich uczniowie (Tuohy 2002, s. 71). Ten oryginalny sposób spojrzenia na szkołę i na to, co dzieje się w niej od wewnątrz, jest wyrazem sposobu doświadczania przez nich (nauczycieli i uczniów) świata szkolnego i równocześnie określonej, wartościującej postawy (Dudzikowa 2001, s. 181). Wykorzystanie metaforycznego przekazu *jednym rzutem odsłania bowiem cały kompleks cech i uwikłań przedmiotu, których ujawnienie wymagałoby długiego procesu analitycznego* (Dobrzycka 1984, s. 134). Metafora staje się więc subiektywnie odkrywaną prawdą na temat rzeczywistości szkolnej, która wydatnie ilustruje sposób jej rozumienia przez podmioty edukacji. Warto podkreślić, iż metaforyczność, jako istotny komponent naszego języka, stanowi nie tylko poetycki do niego dodatek, czy retoryczną ozdobę, ale rządzi myśleniem człowieka (Bralczyk 1992, s. 47).

Przekazy metaforyczne związane są z naszymi głębokimi doświadczeniami i wykorzystujemy je najczęściej nieświadomie w języku codziennym, w myśleniu i w naszym działaniu (Limont 1996, s. 49). Zwykle nadają one kształt temu, co spostrzegamy, determinują to, jak radzimy sobie w otaczającym nas świecie oraz jak odnosimy się do innych ludzi. Zdaniem wielu badaczy myślenie i egzystencja człowieka są wręcz niemożliwe bez *metafor, którymi żyjemy* (Urry 2009, s. 39). A zatem to, czego doświadczamy i co czynimy na co dzień, jest w dużej mierze sprawą metaforycznej refleksji (Lakoff, Johnson 1988, s. 25). Niejednokrotnie to właśnie metafora tworzy

nową rzeczywistość, modyfikuje nasze postrzeganie, nadając kierunek naszemu działaniu (Tuohy 2002, s. 71). Jej *istotą jest rozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy*, innymi słowy to pojmowanie określonego fragmentu rzeczywistości przy wykorzystaniu pojęć opisujących zgoła coś odmiennego (Lakoff, Johnson 1988, s. 27).

Metafora w żywej, codziennej mowie przyjmuje najczęściej postać pojedynczego słowa, głównego tematu, „skrótów myślowych”, wokół którego koncentrują się różnorodne treści, ciągi skojarzeń i odniesień. Jest tym wyrażeniem językowym, które dotycząc sposobu doświadczania i pojmowania świata, umożliwia sformułowanie nieuchwytnych i trudnych do opisanego jednostkowych doświadczeń, uczuć i emocji, które nie posiadają wykładników leksykalnych (Wróblewski 1998, s. 19). Już Arystoteles podkreślał, iż *zwykle słowa, wyrażenia niemetaforyczne, przekazywały „tylko” to, „co już wiemy”, podczas gdy metafory dawały możliwość uchwycenia nowych nieznanymi znaczeń* (Mazurkiewicz 2007, s. 21).

Z badań wynika, że dzieci już w wieku czterech lat potrafią tworzyć oryginalne i bardzo pomysłowe metafory, jednakże tylko nieznaczna ich część charakteryzuje się wówczas trafnością (Kubicka 1993, s. 108–121). W miarę jak zwiększają się dziecięce kompetencje językowe (w wieku sześciu, ośmiu lat), metafory stają się coraz bardziej czytelne i adekwatne, coraz celniej i precyzyjniej odzwierciedlając istotę rzeczy.

Imponująco bogatym zbiorem uczniowskich porównań szkoły jest *Słownik gwary uczniowskiej*, w którym odnaleźć można cały szereg obrazowych określeń (Czarnecka, Zgólkowa 1991, s. 244). Już wstępna analiza tych metaforycznych przenośni wyrażanych w nieoficjalnym, uczniowskim żargonie pokazuje, iż najczęściej postrzegają oni swoją szkołę jako więzienie, stąd częste porównania tej instytucji do *więzienia alkatraz, ciupy, dziennego więzienia, getta, karczeru, kryminału, lochu, łagieru, miejsca męczeństwa, obozu zagłady, paki, pudła, pudła debilów, puszek, więzienia bez wyjścia, wykańczaka, zakładu, zakładu karnego*. Naturalnie porównań o zdecydowanie negatywnych konotacjach można w *Słowniku* odnaleźć więcej. Zwykle nawiązują one do określania szkoły jako *bagna, budy, chlewu, dziury, fabryki małp, gnojownika, jednego dużego burdelu, katowni, kaźni, kibla, krematorium, kupy śmieci, małpiarni, miejsca tortur, nory, obory, piekła, płonącego wieżowca, prosektorium, slamsów, wariatkowa, wysypiska, wytwarzarki nudy, zadupia, zła koniecznego*. W zebranym materiale naprawdę trudno doszukać się porównań o pozytywnym wydźwięku. Być może uznać za takie można: *belweder, biznes, dom dla mądrych, dom mody, kochana buda, moja miłość, pałac, przybytek mądrości* i na tym koniec. Jak podkreśla M. Dudzikowa (2001, s. 99), *ten swoisty raport o stanie nie tyle oświaty, co raczej umysłów uczniowskich przedstawiający szkołę jako instytucję, w której dominują przemoc, hierarchia, zależności i władza, niestety nie napawa optymizmem, przytoczona zaś przez autorkę wypowiedź ucznia szkoły średniej tylko dopełnia, tego jakże koszmarne smutnego wizerunku szkoły: Pod wieloma względami szkoła jest, niestety, podobna do koszar wojskowych, niekiedy nawet kojarzy się z więzieniem* (tamże, s. 98–99).

Szkoła bywa zatem nader często porównywana przez uczniów do instytucji o charakterze totalnym, do wojska, więzienia czy szpitala psychiatrycznego (Meighan 1993, s. 35; Janowski 1995, s. 55), przykładem zaś dość wymownej metafory szkoły w tym właśnie tonie jest wypowiedź niespełna 10-letniego chłopca, ucznia klasy trzeciej szkoły podstawowej, który pewnego ranka zapytał: *Mamo, robisz mi kanapkę do szkoły z konserwą wojskową?* (taki napis widniał na puszcze) – I po chwili sam sobie odpowiedział – *No tak, bo w szkole to jest tak samo jak w wojsku, tylko że się nie strzela z karabinu, a strzela się pytaniami i odpowiedziami; nie czołgasz się w błocie, tylko czołgasz się do tablicy; a w plecaku zamiast amunicji nosisz ciężkie książki. A na koniec wszystko podsumował: Trzeba jeść wieprzowinę, bo to dobre dla mózgu, żeby lepiej myślał* (wypowiedź mojego syna).

W tym miejscu chcę nadmienić, iż inspiracją dla powstania tego tekstu stała się potrzeba zaprezentowania uczniowskiego sposobu widzenia szkoły zawartego w metaforach, do których udało mi się dotrzeć przy okazji analizy uczniowskich reportaży nadsyłanych na Ogólnopolski Turniej Reportażu dla Licealistów. Impreza organizowana cyklicznie, od ośmiu lat przez X Liceum Ogólnokształcące we Wrocławiu, ma już swoją tradycję. Jej pomysłodawczynią i bezpośrednią organizatorką jest polonistka tegoż liceum, pani mgr Ewa Obara-Grączewska. Jednocześnie warto podkreślić, iż uczniowskie reportaże to materiał o tyle interesujący, iż powstawał spontanicznie, z inicjatywy samych uczniów, z potrzeby wypowiedzenia się w ważnych dla nich kwestiach, nie zaś „na specjalne zamówienie”. Wśród wielu podejmowanych tematów, takich jak wakacyjne podróże, pasje, wolontariat, ratowanie zwierząt, narkomania, alkoholizm, anoreksja, znalazła się także i szkoła. Opisywana przez młodych adeptów sztuki dziennikarskiej w oryginalnej, metaforycznej retoryce, imponuje bogactwem porównań, które ilustrują sposób, w jaki odbierają oni i interpretują swą szkolną rzeczywistość. Z tych względów uznałam, że warto pokusić się o ich przybliżenie. W efekcie na podstawie materiału empirycznego, przeglądu i analizy treści reportaży relacjonujących szkolne życie z perspektywy ucznia zaprezentuję pięć metaforycznych obrazów szkoły, którą uczniowie porównali do więzienia, nudnego obowiązku, rajskiego horroru, filmu oraz rewii mody.

Szkoła jako więzienie

Jak wynika z wypowiedzi uczniów cytowanych w wielu reportażach, młodzież generalnie czuje się zniewolona przez szkołę, najczęstszym zaś towarzyszem jej codziennej egzystencji w szkole okazuje się ustawiczne poczucie zagrożenia. Jedna z gimnazjalistek wyraża to wprost w następującym stwierdzeniu:

Nasza szkoła jest jak więzienie, w którym muszą się zmieścić dobrzy uczniowie z klas a, b i c oraz ci znacznie słabsi intelektualnie, ale za to bardzo agresywni. (...) W naszym gimnazjum widziałam już pierwszaków topionych w sedesie, nauczycielki wybiegające z placzem z lekcji, a także doniczki i krzesła wyrzucane przez okna („Wzruszenie i wstyd”, VI edycja).

W kontekście tak sformułowanej przerośni zastanawiać może fakt, iż w gronie nauczycieli raczej nie traktuje się serio metafory szkoły jako więzienia, a przecież tak wielu ludzi wspomina swoje szkolne lata jako pobyt w więzieniu, swoich nauczycieli jako więziennych strażników, innych uczniów zaś jako współwięźniów maltretujących siebie nawzajem (Grady 1993 za: Tuohy 2002, s. 71).

Warto nadmienić, iż w literaturze przedmiotu bardzo często podkreśla się, iż już sam gmach szkoły, jego rozwiązania architektoniczne nasuwają wiele podobnych skojarzeń. Architektura szkoły sprzyja bowiem ograniczaniu i zamykaniu, izolowaniu szkolnej przestrzeni, która, ściśle kontrolowana, stanowi wzorcowy przykład instytucji o charakterze totalnym (Buliński 2002, s. 166). Szkoła staje się więc miejscem odosobnienia, w którym zniewoleni uczniowie i nauczyciele odseparowani od świata zewnętrznego, nieustannie uczestniczą w bezimiennej grze (tamże, s. 166). Taką właśnie wizję szkoły, szkoły przyjmującej postać zagadkowej maszyny, bezlitosnego systemu, przez który każdy młody człowiek musi przejść, odnajdujemy w wypowiedzi ucznia amerykańskiej szkoły średniej, który o tej instytucji pisze tak:

Szkoła jest jak ruletka lub coś w tym rodzaju. Możesz po prostu zapytać: No i po co to wszystko? Jest to po to, żeby przez to przejść i dostać się do college'u, ale musisz rozszyfrować system, bo inaczej nie wygrasz, ponieważ przewaga jest zawsze po stronie szkoły. Sądzę, że to jest trochę tak, jak w rzeczywistym świecie. Najważniejsza rzecz, nie brać tego do siebie, zrozumieć, że jest to system i że on traktuje ciebie w ten sam sposób, jak traktuje każdego innego, jak silnik lub maszynę lub coś mechanicznego. Taki system wchłania nasze imiona, nas samych, kiedy mamy 5 lat i jeżeli zrozumiemy, co jest grane i będziemy ostrożni – wypłuje nas z powrotem, kiedy będziemy mieć 17 lub 18 lat i będziemy gotowi do colleg'u (Meighan 1993, s. 35).

Nie ulega wątpliwości, iż w kontekście tej refleksji szkoła postrzegana jest jako instytucja nienegocjacyjna, depersonalizująca osobę ucznia i, jak się okazuje, nie jest to opinia odosobniona, w podobnym bowiem tonie wybrzmiewa także wypowiedź uczennicy polskiego liceum, która dzieli się następującym spostrzeżeniem:

Po rozmowach z wieloma kolegami i koleżankami ze szkoły dostrzegłam to, że większość z nich chciałaby już skończyć szkołę. Traktowana jest ona bowiem jako coś, co muszą przejść. Prawdę mówiąc cieszą się na samą myśl o życiu bez szkoły („Szkoła: rajski horror?”, V edycja).

Zdumiewać może zbieżność przywołanych wyżej interpretacji, wszak powstawały w tak odmiennych realiach życia ich twórców.

Szkoła jako nudny obowiązek

Równie negatywne nastawienie wobec szkoły emanuje z porównania tej instytucji do nudnego obowiązku. W odczuciu jednej z uczennic liceum *szkoła, to nic innego jak nudny obowiązek* („Gdy nauczyciel nie widzi”, VII edycja). Jej wypowiedź jest nie tylko wymownym potwierdzeniem tezy, iż nuda jako jeden z przejawów ukrytego programu na dobre już zadomowiła się w szkolnej rzeczywistości, jest także świadectwem zawrotnej kariery pojęcia „nudy”, które zdominowało uczniowski słownik opisujący realia szkolnego życia (Janowski 1995, s. 60–61). Jak podkreśla H. Gannaway, w wypowiedziach uczniów o szkole słowo „nuda” powtarza się wielokrotnie, informacja o znudzeniu zaś pojawia się zwykle tam, gdzie uczniowie czują się ośmieszeni do szczerego wyrażania sądów o tej instytucji (Gannaway 1976, za: Janowski 1995, s. 60–61). Przykładem tego typu refleksji może być inna wypowiedź ucznia, który stwierdza:

Uczymy się czytania i nudy, pisania i nudy, arytmetyki i nudy i tak dalej, zależnie od programu, aż potem można nas, z dużą pewnością, obarczyć najbardziej nudnym zajęciem, a my to i tak zniesiemy (Meighan 1993, s. 80–81).

Jak się okazuje, znudzenie nieuchronnie wpisane w prozę uczniowskiego życia, związane z mozolną pracą, systematycznością i przymusem nad wyraz doskwiera uczniom (Dudzikowa 2007, s. 234, 237; Gęsicki 1992, s. 52; Kargulowa 1991, s. 77; Koziński 1995, s. 93; Kruszewski 1987, s. 47–48). Zapewne nie koresponduje z typowym dla współczesności kodeksem życia młodego pokolenia, który afirmując pragnienie natychmiastowości, chorobliwie wręcz nie znosi nudy, odrzuca przymus i konieczność żmudnej, wytężonej pracy.

Niewątpliwie charakterystyczny dla współczesnych realiów prymat zmiany, dynamiki i „wirowania życia w najróżniejszych odcieniach i wariantach przyjmowanych z lekkością” kłóci się z zastaną w tradycyjnej szkole jednorodnością, przewidywalnością i stabilizacją. Stanowiąc wręcz zaprzeczenie tego, co bliskie współczesnym nastolatkom, podlega ustawicznej negacji. Współczesna młodzież bowiem, jak podkreśla Z. Melosik zorientowana na krótkotrwałość, nie boi się zmiany (Melosik 2003, s. 73). W konsekwencji oczekuje zmiany z niecierpliwością i zaciekawieniem, szybko nudząc się każdą „nowością”. Nie odczuwa potrzeby stabilizacji, w żaden rodzaj aktywności nie chce angażować się na dłużej, odbierając taki stan rzeczy wręcz ze sceptycyzmem i z podejrzliwością. „Kulturowe wirowanie” do tego stopnia stało się

naturalne i normalne, że jego brak wywołuje u młodych frustrację i niezadowolenie z tego, że tak po prostu nic się nie dzieje (tamże, 2003, s. 73).

Choć na pierwszy rzut oka przywołane wyżej porównanie szkoły do nudnego obowiązku nie odkrywa niczego nowego, to jednak rozwinięcie odczytane w dalszej części reportażu wydaje się dość intrygujące, uczennica pisze bowiem tak:

czuję się tam (w szkole) mieszana z błotem. Ciagle czegoś ode mnie chcą. Stera zadań domowych, setki sprawdzianów. Co chwilę któryś z nauczycieli grozi nam kartkówkami, straszy odpowiedzią przy tablicy („Gdy nauczyciel nie widzi”, VII edycja).

Refleksja ta jest klasycznym przykładem opisu rzeczywistości szkolnej, obciążonej syndromem NiL (Kozielecki 1995, s. 93; Dudzikowa 2007, s. 237). Z jednej strony autorka eksponuje silne poczucie znudzenia w szkole, z drugiej zaś ujawnia ogrom stresujących ją obowiązków oraz idącą w ślad za tym presję nauczycielskiego grona. Mówi jednak o tym w taki sposób, jak gdyby chciała uciec w poczuciu własnego komfortu od realnego świata powinności i przyziemnych obowiązków, które są przypisane roli ucznia. Jej wypowiedź emanuje beztrąską i całkowitym brakiem zainteresowania, zaangażowania we własny rozwój, który jako taki jest przecież wspólną sprawą i ucznia, i nauczyciela. Szkoła wszak to nie wesołe miasteczko i nie miejsce towarzyskich spotkań, szkoła to w tradycyjnym jej kształcie przestrzeń wspólnych zmagani, przestrzeń intensywnej pracy zwłaszcza ucznia, która nierzadko bywa żmudna i uciążliwa, czasami wręcz nudnawa. W efekcie jednak prowadzić ma do rzetelnej wiedzy, którą osiąść można tylko w jeden sposób, poprzez tradycyjne uczenie się, powszechnie pogardzane „wkuwanie”.

Szkoła jako rajski horror

W wielu wypowiedziach zarówno młodszych, jak i starszych uczniów, o czym była już mowa powyżej, szkoła jawi się jako instytucja, w której na co dzień zwykle dominują nuda i lęk (Banach 1998, s. 102; Chętkowski 2003, s. 22; Dudzikowa 2001, s. 137; 2007, s. 234; Gęsicki 1994, s. 23; Kozielecki 1995, s. 93). Wydaje się jednak, że prym w tym duecie wiedzie lęk jako doznanie bardziej uciążliwe. Z nudą bowiem uczeń może się jakoś „zaprzyjaźnić”, może ją po prostu łatwiej znieść, natomiast z lękiem jest zdecydowanie gorzej. Lęku nie da się oswoić, trudniej sobie z nim poradzić. Tym bardziej że lęk, jak podkreśla J. Holt *niszczy inteligencję, wpływa na sposób, w jaki dziecko widzi sprawy, myśli o nich i odnosi się do nich* (Holt za: Janowski 2002, s. 54). Ponadto sprawia, że dziecko *każde zadanie, w które wplątały je okoliczności, przeżywa jako sytuację zagrożenia i przewiduje porażkę działania (...)* Za lę-

kiem kryje się niedocenianie własnego ja, własnej wartości (Ranschburg 1980, s. 69). Z literatury przedmiotu wynika, że źródeł szkolnych lęków może być wiele, a wśród nich najbardziej dokuczliwym okazuje się lęk przed nauczycielem (Karolczak-Biernacka 1991, s. 132; Obuchowska 1993, s. 345).

Jak wiele negatywnych emocji może nieść ze sobą styczność z nauczycielem, który utrzymuje swych uczniów w poczuciu zagrożenia, zachowuje wobec nich postawę niezyczliwości i przejawia inne zachowania świadczące o braku akceptacji dobitnie pokazuje kolejna uczniowska metafora. W szkole porównanej do rajskiego horroru uczniowie żyją strachem. Z relacji wynika, że zwykle towarzyszy im dotkliwie odczucie potęgi zniewolenia, podległości oraz bezwzględnej dominacji nauczyciela:

*Do szkoły nie wolno się spóźnić, bo Terminator (czyli nauczyciel od fizyki) zapowiedziała kartkówkę. Dobra, stara belferka nigdy człowieka nie zawiedzie i nie da się zanudzić w weekend... Po fizyce czas na niemiecki. Boże co to za język! Straszy mnie po nocach deklinacjami i wymową, w której wszystko brzmi jak rozkaz rozstrzelania niewinnych ludzi. Esesmanka ze złośliwym uśmiechem każe nam wyjąć karteczki... Po tym koszmarze Esesmanka rozpoczyna zajęcia: „Kochane dzieci, już ja was nauczę, czy tego chcecie czy nie! Proszę przekazać nieobecny, że i tak ich dorwę!” i kończy swój złowrogi monolog „żartem”: „Przyjdzie walec i wyrówna...”, z którym poza nią, nikomu nie jest do śmiechu, jak podkreśla bohaterka reportażu. Szokującym dopełnieniem charakterystyki owej germanistki i koszmaru szkolnych realiów jest wypowiedź innego jej ucznia: *Ulubione powiedzenie naszej Esesmanki brzmi: „Gdyby nie der, die, das byłiby Niemcy z was”. Mój kolega w ławce mruczy wtedy pod nosem „Der, die, das – ta stara k... wykończy nas”!* Po niemieckim jeszcze historia z Napoleonem, odpytka z rozbiorów i dzwonek.... To wcale jednak nie znaczy, że kończy się horror szkoły... W domu uczniowie powinni przećwiczyć i utrwalić przerobiony (albo też nie) materiał.*

Uczniom w takiej szkole nie jest obcy ustawiczny pośpiech i niesamowity pęd. Nawet przerwa między lekcjami nie daje im chwili wytchnienia, jest to dla nich czas wytężonej pracy: *Długa przerwa to najbardziej pracowite 20 minut dnia. Niektórzy pieczołowicie studiują zeszyty kolegów. Inni powtarzają materiał na następną lekcję. Jednym słowem praca wre i umysły „parują”, a wszystko w atmosferze ciągłej nerwowości i pośpiechu. Okazuje się, że czas w szkole „Raj” (określenie zaczerpnięte z reportażu) ma swą cenę, jest „dotykalny”, namacalny i ściśle reglamentowany, przysłowiowy zaś odpoczynek podczas przerwy z perspektywy ucznia staje się czystą iluzją, pobożnym życzeniem dorosłych* (Dudzikowa 2007, s. 335). Nie dziwi zatem refleksja ucznia, która kończy tę przejmującą opowieść o szkole: *Cena jaką, płacę za naukę w tej naszej „cudownej” szkole przetrwania, tj. nerwy, strach i zarwane noce, wydaje mi się o wiele za wysoka* („Szkoła: rajski horror?”, VI edycja).

Szkoła jako film

Przykładem porównania, które nieco ożywia, rozjaśnia tę jakże ponurą uczniowską optykę, jest dość zabawna i żartobliwa metafora sformułowana przez licealistę, na którą natknęłam się, przeglądając prace konkursowe uczestników siódmej edycji Ogólnopolskiego Turnieju Reportażu dla Licealistów (*Dwa światy*, VII edycja). *Szkoła jest filmem – to Świat według Kiepskich* – pisze autor reportażu i dla potwierdzenia słuszności swojego porównania przywołuje bardzo pomysłową argumentację. Czyż geografia nie jest swoistym – *Discovery Chanel*, język polski zaś – *Magią liter*, lekcja religii – *Dotykem Anioła*, chemia – *Szklaną pułapką*, lekcja historii spotkaniem w cyklu *Sensacje XX wieku*, lekcja w-f – swoistą *Szkołą przetrwania*, muzyka – kolejnym odcinkiem programu *Jaka to melodia*, natomiast lekcje wychowawcze okazją do konfrontacji różnych opinii i poglądów w programowej formule *Na każdy temat*. Jak podkreśla licealista, nad funkcjonowaniem całości czuwa dyrekcja szkoły, czyli – *JAG Wojskowe Biuro Śledcze*, która nie jest w swoich działaniach osamotniona. Wspomagają ją niestrudzenie woźna lub woźny, czyli *Strażnik Teksasu* oraz pan konserwator, pomysłowy *Mac Gayver*. A kiedy zdarzy się jakaś wpadka i uczeń łąduje na dywaniku u dyrektora, to zazwyczaj czuje się tak, jakby zagościł w programie *Wywiad z wampirem*. Jak się okazuje, nie jest to jedyne źródło przykrych dla ucznia emocji związanych ze szkołą. Wszechogarniające uczucie niepewności, napięcia i lęku towarzyszy bowiem uczniowi systematycznie podczas wywiadówek, kolejnych odcinków serialu *Z archiwum X*, oczekiwany zaś powrót rodzica do domu to dla niego za każdym razem swoiste *Wejście smoka*.

A oto jeszcze kilka innych przykładów telewizyjnych hitów, które zdaniem licealisty rozgrywają się w szkolnej rzeczywistości: *Milionerzy* – czyli pisanie przez uczniów testu, *Stawka większa niż życie* – zdawanie poprawki, „telenowela (co tydzień to samo)” – czyli tygodniowy plan lekcji, *Róbta co chceta* – to nic innego, jak siedzenie w ostatniej ławce w klasie, *Ostry dyżur* – przeżycia ze szkolnej wycieczki, *Ulica Sezamkowa* – korytarz w szkole i *Totolotek* – czyli nagłe wyrwanie ucznia do odpowiedzi (*Dwa światy*, VII edycja).

Ten jakże barwny opis realiów polskiej szkoły, zilustrowany wieloma tytułami popularnych filmów, seriali i programów telewizyjnych, świadczyć może o doskonałej ich znajomości. Swoboda, z jaką uczniowie posługują się tytułami telewizyjnych hitów dla zobrazowania szkolnego życia, potwierdza tylko, jak wiele czasu muszą oni spędzać każdego dnia przed telewizorem. Taki stan rzeczy dobitnie ilustrują badania prowadzone w Polsce i na świecie (Gajda 1987, s. 41–43; Izdebska 1996; Kossowski 1999; Juszczak 2000, s. 97, 107; Braun-Gałkowska, Ulfik-Jaworska 2002; Lemish 2008, s. 94; Rittelmeyer 2009, s. 84–85). Dowodzą, iż kolejne pokolenie nastolatków, dorastając w rzeczywistości zdominowanej przez media, ma raczej niewielkie szanse na budowanie właściwych relacji nawet z własnymi rodzicami. Najczęściej bowiem,

jak podkreśla N. Postman, ojcowie są piątym lub szóstym rodzicem, za telewizją, Internetem, płytami kompaktowymi, radiem i kinem (Postman 2001, s. 139). Jak się okazuje, w „Epoce Telewizji” to szklany ekran staje się dla młodych *pierwszym i najbardziej dostępnym nauczycielem, najbardziej zaufanym towarzyszem i przyjacielem, emanując w efekcie całym szeregiem zabawnych i sugestywnych porównań obrazujących metaforę szkoły jako medialnego produktu* (Postman 2006, s. 26, 118–119).

Szkoła jako rewia mody

Jak wynika z relacji innego licealisty, autora kolejnego reportażu, zanim jeszcze mundurki stały się obowiązkowe, codzienne przebywanie uczniów w szkole niektórym z nich stwarzało okazję do zaprezentowania modnego, wyzywającego stroju, szokującej biżuterii czy ostrego, ekstrawaganckiego makijażu, stąd częste porównania szkoły do domu lub rewii mody czy wybiegu.

W szkole trwa przerwa – pisze autor. – Przechodzę obok grupy uczniów. Znajdują się tam osoby modnie ubrane, dodatkowo w markowych strojach, w których firmowe znaczki dość dobrze rzucają się w oczy. Kolejne postacie to osoby według mnie w ładnych, schludnych ubraniach. Zauważam także znaczną grupę dziewcząt i chłopców, w której koleżanki mają na sobie skąpe sweterki, bluzki z głębokimi dekoltami, a chłopcy także zwracają na siebie uwagę, gdyż ich spodnie nie zakrywają w pełni bielizny („Bene meritis mundurek”, VII edycja).

Ten jakże sugestywny i dokładny opis strojów, wyglądu uczniów i uczennic uznać można za dość wymowną ilustrację przywołanej wyżej metafory. Porównanie dobitnie wpisuje się w wizję społeczeństwa, w którym tożsamość jednostki stopniowo wymywana jest z tego, co tradycyjnie nazywano umysłem lub duszą, a jest przenoszona „na powierzchnię” i uosabiana przez wizualne reprezentacje (Melosik 1999, s. 89). Ciało człowieka staje się tutaj w pierwszym rzędzie organem konsumpcji, zaś miarą jego należytego stanu jest zdolność wchłonięcia i zasymilowania tego, co społeczeństwo konsumpcyjne ma do zaoferowania (Bauman 1995, s. 90). Co więcej, wzrastająca świadomość i refleksyjność, z jaką traktuje się ciało, dowodzi między innymi tego, że jest ono w coraz większym stopniu postrzegane jako determinanta ludzkiej tożsamości (Lubiak, Skalska 2001, s. 221). Jednocześnie, jak podkreśla A. Giddens (2006, s. 137–138), wygląd ciała jako jeden z aspektów ludzkiej cielesności o szczególnym znaczeniu dla „ja” i tożsamości obejmuje wszystkie cechy zewnętrzne, w tym strój i ozdoby (...) *wygląd zewnętrzny staje się głównym elementem refleksyjnego projektu „ja”*.

W kulturze konsumpcji, w której człowiek tworzy swoją tożsamość poprzez konstruowanie wizualnego *image* własnej cielesności przyozdobionej powierzchownością

w stylu *trendy*, strojenie się na miarę najbardziej ekstrawaganckich wymagań mody, makijaż *à la* najpopularniejsza gwiazda estrady stają się celem samym w sobie (Melosik 2003, s. 78). Ludzie postrzegani przez pryzmat swoich ciał oraz noszonego ubioru nie szczędzą zatem czasu, pieniędzy i wysiłku, by sprostać najnowszym trendom mody (Melosik 1996, s. 104) Popularne niegdyś kartezjańskie *cogito ergo sum* w czasach nam współczesnych zdaje się ustępować miejsca przesłaniu: *corpus habeo ergo sum* – mam ciało, więc jestem. Wizualizacja tożsamości staje się dziś faktem i, jak podkreśla W.J. Burszta (2008, s. 131–133) nie chodzi tu tylko wyłącznie o samo ciało. Na całościowy *look* jednostki, zdaniem autora, składać się mają bowiem i inne zewnętrzne atrybuty: markowy strój, sposób bycia oraz stosowne gadzety. Tak oto *w dzisiejszym nerwowym, wartko mknącym życiu przepojonym rywalizacją nie ma czasu na spokojne i pogłębione studiowanie osobowości innych ludzi. (...) Ometkowane ciało, gesty, „wyczesany” język i przedmioty-znaki jednoznacznie mówią innym o przynależności do grupy rzeczywistego albo potencjalnego sukcesu* (Burszta 2008, s. 132).

Kult doskonałego ciała ustrojonego w modny ubiór sprawia zatem, że i młodzież poszukuje przestrzeni, w których można by wyeksponować walory własnej powierzchowności. Jak się okazuje, szkoła jest wręcz wymarzone do tego miejscem, zawsze zapewnia bowiem szerokie audytorium, liczne grono ekspertów oraz odpowiedni limit czasu na codzienną prezentację. W konsekwencji sposób „noszenia się” staje się dziś w szkole ważną formą kategoryzowania uczniów, posiadanie zaś markowych ciuchów oraz kosztownych gadżetów jest równoznaczne z uzyskaniem uprzywilejowanej pozycji w hierarchii społeczności szkolnej. Ubiór oraz inne dobra konsumpcyjne klasyfikują zatem status ich posiadaczy (Melosik 1996, s. 103; Kasztelan 1999, s. 99–100).

Jednocześnie jednak, jak wynika z dalszej analizy reportażu, nie zawsze takie rozumienie szkoły znajduje akceptację wśród pozostałych uczestników szkolnego życia. Wymownym tego potwierdzeniem jest wypowiedź innej licealistki: *Szkoła to nie miejsce na rewiew mody, a tak niestety coraz częściej jest traktowana* („Bene meritis mundurek”, VII edycja).

Próba konkluzji

Nie ulega wątpliwości, iż ten bogaty i urozmaicony zestaw uczniowskich metafor o szkole stanowi cenne źródło autentycznej wiedzy na temat doświadczanego przez uczniów świata szkolnej codzienności. Jak się okazuje, wśród tych porównań nie znalazły się, jakże popularne i szeroko opisywane w literaturze przedmiotu metafory szkoły przyjmujące postać ogrodu, fabryki czy muzycznej orkiestry (Tuohy 2002, s. 72–88; Feinberg, Soltis 2000, s. 12–13). Najwyraźniej, jako rezultat teoretycznego namysłu pedagogów nad praktyką szkolną, nie znajdują swego odzwierciedlenia

w uczniowskich interpretacjach dotyczących rzeczywistego, szkolnego życia. Te najczęściej bowiem nawiązują do realiów współczesności, która afirmując zmienność i natychmiastowość życia, konsumpcjonizm, uwielbienie cielesności oraz egzystencję podporządkowaną zdobyciom najnowszych technologii, generuje w konsekwencji nowe wizje szkoły. Owe realistyczne wcielenia szkoły porównywanej przez uczniów do rewii mody, medialnego produktu, „rajskiego horroru” czy desperacko odrzucanego siedliska nudy i miejsca zniewolenia, potwierdzają tylko słuszność projekcji J. Brunera (2006, s. 27) zakładającej, iż szkoła wraz z jej uczniowską społecznością nie stanowi odizolowanej wyspy, jest raczej częścią kontynentu kulturowego. Jako żywy i plastyczny organizm wtopiony w określone konteksty społeczno-kulturowe, w których przychodzi jej funkcjonować, jako konstrukt dynamicznie reagujący, emanuje całą gamą wysublimowanych przez uczniów przeniesień, które w moim odczuciu warto rozpoznawać.

Bibliografia

- BANACH Cz., 1998, *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Adam Marszałek, Toruń.
- BAUMAN Z., 1995, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- BRALCZYK J., 1992, *Styl potoczny*, [w:] J. Anusiewicz, F. Nieckula (red.), *Język a Kultura*, t. 5, *Potoczność w języku i kulturze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- BRAUN-GAŁKOWSKA M., ULFIK-JAWORSKA I., 2002, *Zabawa w zabijanie: oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Wydawnictwo Krupski i S-ka, Warszawa.
- BRUNER J., 2006, *Kultura edukacji*, UNIVERSITAS, Kraków.
- BULIŃSKI T., 2002, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- BURSZTA W.J., 2008, *Świat jako więzienie kultury. Pomyślenia*, PIW, Warszawa.
- CHĘTKOWSKI D., 2003 *Z budy: czy spuścić ucznia z łańcucha?*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- CZARNECKA K., ZGÓŁKOWA H., 1991, *Słownik gwary uczniowskiej*, Kantor Wydawniczy SAWW, Poznań.
- DOBRYCZKA T., 1984, *Mówiąc przenośnie. Studia o metaforze*, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.
- DUDZIKOWA M., 2001, *Mit o szkole jako o miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, „Impuls”, Kraków.
- DUDZIKOWA M., 2007, *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk.
- FEINBERG W., SOLIS J.F., 2000, *Szkoła i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa.
- GAJDA J., 1987, *Telewizja, młodzież, kultura*, WSiP, Warszawa.
- GEŚICKI J., 1992, *Jak nie zwariować w szkole? (niepedagogiczny poradnik dla nauczycieli i uczniów)*, Wydawca Interim, Warszawa.
- GEŚICKI J., 1994, *Szanse w reformie. Szanse na reformę. Szanse reformy*, Warszawa.
- GIDDENS A., 2006, *Nowoczesność i tożsamość*, PWN, Warszawa.
- IZDEBSKA J., 1996, *Rodzina, dziecko, telewizja: szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*, „Trans Humana”, Białystok.
- JANOWSKI A., 1995, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa.
- JANOWSKI A., 2002, *Pedagogika praktyczna – zarys problematyki – zdrowy rozsądek – wyniki badań*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

- JUSZCZYK S., 2000, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- KARGUŁOWA A., 1991, *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?*, WSiP, Warszawa.
- KAROLCZAK-BIERNACKA B., 1991, *Stres szkolny ucznia*, [w:] B. Hołyst (red.), *Człowiek w sytuacji trudnej*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa.
- KASZTELAN E., 1999, *Stan zareklamowania. Reklama wobec dziecka w środkach masowego przekazu*, Atla 2, Wrocław.
- KOSSOWSKI P., 1999, *Dziecko i reklama telewizyjna*, „Żak” Warszawa.
- KOZIELECKI J., 1995, *Koniec wieku nieodpowiedzialności. Eseje humanistyczne*, Jacek Santorski and Co. Wydawnictwo, Warszawa.
- KRUSZEWSKI K., 1987, *Zrozumieć szkołę*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- KUBICKA D., 1993, *Tworzenie metafor przez dzieci w sytuacjach zadaniowych*, Psychologia Wychowawcza, nr 2.
- LAKOFF G., JOHNSON M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, PIW, Warszawa.
- LEMISH D., 2008, *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- LIMONT W., 1996, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- LUBIAK J., SKAŁSKA A., 2001, *Ciało, tożsamość, sztuka*, [w:] A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Wydawnictwo LTW, Warszawa.
- MAZURKIEWICZ G., 2007, *Szkolne metafory. Jak nauczyciele widzą szkołę*, Ruch Pedagogiczny, nr 1–2.
- MEIGHAN R., 1993, *Socjologia edukacji*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- MELOSİK Z., 1996, *Tożsamość, ciało i władza*, Wydawnictwo EDYTOR, Poznań–Toruń.
- MELOSİK Z., 1999, *Ponowoczesny świat konsumpcji*, [w:] Z. Melosik (red.), *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń–Poznań.
- MELOSİK Z., 2003, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2*, PWN, Warszawa.
- OBUCHOWSKA I., 1993, *Lęk, lęk szkolny*, hasło [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja „Innowacja”, Warszawa.
- POSTMAN N., 2001, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, PIW, Warszawa.
- POSTMAN N., 2006, *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-bisnesu*, „Muza” Warszawa.
- RANSCHBURG J., 1980, *Lęk, gniew, agresja*, WSiP, Warszawa.
- TUOHY D., 2002, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, PWN, Warszawa.
- URRY J., 2009, *Socjologia mobilności*, PWN, Warszawa.
- WRÓBLEWSKI P., 1998, *Struktura, typologia i frekwencja polskich metafor*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.

Ponadto:

Prace konkursowe V (2005/2006), VI (2006/2007) i VII (2007/2008) Ogólnopolskiego Turnieju Reportażu dla Licealistów, organizator mgr Ewa Obara-Grączewska, X Licem Ogólnokształcące we Wrocławiu.