

Agnieszka Rypel

Katecheci i lekcje religii w socjolekcie młodzieży szkolnej – rozważania pedagogiczne

Język - Szkoła - Religia 2, 329-342

2007

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.

Agnieszka Rypel

Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

KATECHECI I LEKCJE RELIGII W SOCJOLEKCIE MŁODZIEŻY SZKOLNEJ – ROZWAŻANIA PEDAGOGICZNE

Analiza socjolektu młodzieży szkolnej dostarcza informacji nie tylko o tym, jak mówią uczniowie, ale także o tym, jaki jest ich stosunek do świata ludzi dorosłych, reprezentowanego zarówno przez rodziców, jak i przez samą instytucję szkoły oraz osoby z nią związane. Oczywiście jest to, że słownictwo gwary uczniowskiej ze względu na swą ekspresywność pozwala wnioskować o systemie wartości młodzieży. Warto jednak zwrócić uwagę, że pośrednio diagnozuje ono także skuteczność działań wychowawczych podejmowanych przez dorosłych, a zwłaszcza przez szkołę. Inicjatorami i realizatorami wychowania, w szerokim sensie tego słowa, są wprawdzie nie tylko rodzice i profesjonalni nauczyciele, ale także szeroki krąg rozmaitych osób, instytucji czy nieformalnych grup, podejmujących, często nie w pełni uświadomione i celowe, działania wychowawcze. Jednak tylko profesjonalna kadra nauczycieli i pedagogów dysponuje wyspecjalizowanym systemem kształcenia i częściowo wychowania. Młode pokolenie na długie lata trafia do szkoły, gdzie w sposób najbardziej systematyczny, komplementarny i długoterminowy oddziałuje się na jego system wartości. Mimo różnych słabości szkoła ciągle stanowi najbardziej efektywne środowisko wychowawcze (Pomykało 1997:). Czy jednak zawsze efekty działań pedagogicznych zgodne są z oczekiwaniami specjalistów od wychowania?

Działalność wychowawcza współczesnej szkoły przebiega w wyjątkowo trudnych warunkach. Bodźców o charakterze wychowawczym dostarczają bowiem nie tylko tradycyjne instytucje społeczne, takie jak np. związki wyznaniowe, rodzina, pracodawca czy organizacje społeczne, ale także media kształtujące politykę informacyjną czy kreujące wszelkiego rodzaju idoli, usytuowanych na szczycie życia społeczno-politycz-

nego, kulturalnego czy naukowego. Bodźce te wzajemnie się przenikają, nakładają na siebie, a nierzadko podważają i eliminują. Ten przeciwstawny charakter powoduje często dłuższe lub okresowe zagubienie młodych ludzi. Niemożliwe jest uchronienie dzieci i młodzieży przed oddziaływaniem owych przeciwstawnych wpływów, można jedynie przygotować uczniów do samodzielnego dokonywania racjonalnych wyborów z wielu wzajemnie wykluczających się ofert wychowawczych. W tym kontekście niezwykle istotna wydaje się być rola katechezy, prowadzonej na wszystkich etapach nauczania szkolnego.

W naszych rozważaniach skupimy się na języku młodzieży szkolnej uczęszczającej do szkół ponadgimnazjalnych. Na ten etap edukacji przypada bowiem szczególnie ważny moment w rozwoju emocjonalnym, intelektualnym i społecznym młodych ludzi. Okres adolescencji, w porównaniu z innymi fazami rozwoju człowieka, uważany jest za niezmiernie trudny, niekiedy nawet krytyczny. Jest to przecież, w głównej mierze, czas tworzenia samego siebie, czas, w którym na skutek nieznanych przedtem doznań uczuciowych i nowych sposobów intelektualnego ujmowania zjawisk, kształtuje się osobowość – czas „smakowania życia” (Obuchowska 2003:167). Dla wychowawców szczególnym wyzwaniem jest przeżywany przez młodych ludzi „kryzys oryginalności”. Według M. Debesse’a cechuje go silnie wyrażone poczucie indywidualności i własnej odrębności, z którego rodzi się swego rodzaju kult własnej osoby, charakteryzujący się akcentowaniem własnego „ja”, buntem przeciw środowisku, a często negatywizmem społecznym. Przecistawianie się otoczeniu przybiera niekiedy charakter agresywny i powoduje konflikty. Wybujała afirmacja prowadzić może także do egzaltacji, kontemplacji i mistycyzmu (Debesse 1963). Niezwykle istotne jest także to, że młodzież interesuje się nie tylko problemami rozwoju życia psychicznego oraz sferą osobistych przeżyć i doznań, ale także kwestiami związanymi z koniecznością wyboru i wykrystalizowania własnego światopoglądu (Łapińska, Żebrowska 1986: 775). Twórcy podstawy programowej nauczania religii w szkołach ponadgimnazjalnych także zdają sobie sprawę z wagi tych zagadnień i dlatego w dokumencie tym znalazły się między innymi takie cele, treści, zadania i osiągnięcia:

- Rozwijanie umiejętności przewycięzania zła i konfliktów w duchu zasad chrześcijańskich;
- Dopomaganie w rozpoznawaniu powołania życiowego;

- Autorytet Boga, wzorce osobowościowe;
- Wartości tkwiące w innych religiach i ich relacje do chrześcijaństwa;
- Elementy dojrzałej osobowości, wewnętrzny rozwój człowieka;
- Odpowiedzialność za podejmowane decyzje i wybory;
- Podejmowanie świadomego, celowego kształtowania dojrzałej osobowości;
- Stosowanie zasad chrześcijańskiej moralności w rozwiązywaniu życiowych sytuacji, problemów oraz w dokonywanych wyborach i decyzjach;
- Uzdolnienie do samodzielnego analizowania i krytycznej refleksji nad zjawiskami zachodzącymi we współczesnym świecie;
- Układanie stosunków z otoczeniem według wskazań ewangelicznych (Podstawa programowa 1999: 35-37).

Podstawa programowa nauczania religii ma, jak każda podstawa programowa, charakter postulatywny. Jej realizacja zależy między innymi od wiedzy i umiejętności katechetów oraz od postaw samej młodzieży. Jednym ze sposobów oceny szans na skuteczność katechezy w szkołach ponadgimnazjalnych jest zbadanie socjolektalnych określeń lekcji religii oraz nazw świeckich i duchownych osób uczących tego przedmiotu, a następnie skonfrontowanie ich z socjolektalnymi nazwami innych szkolnych przedmiotów oraz określeniami pozostałych osób pracujących w szkole. Materiał do badań pochodzi z ankiet przeprowadzonych wśród młodzieży uczęszczającej do bydgoskich szkół ponadgimnazjalnych. Respondentami było 752 uczniów: liceów ogólnokształcących (249), liceów zawodowych (197), techników (131) oraz zasadniczych szkół zawodowych (175), w wieku od 15 do 20 lat. Ankieta składała się z szeregu zadań¹, w artykule tym wykorzystany zostanie materiał zgromadzony dzięki zrealizowaniu przez respondentów zadania: *Jeśli w waszym uczniowskim słowniku istnieją inne słowa, którymi zastępujecie niżej podane wyrazy i wyrażenia, zapiszcie je*. W zadaniu tym uwzględniono 58 jednostek leksykalnych związanych z funkcjonowaniem ucznia w szkole

¹ Wnioski płynące z analizy całości materiału zgromadzonego dzięki realizacji wszystkich zadań ankiety zamieszczone zostały w: E. Korzeniowska, A. Rypel, 2003, *Lingwistyczne i dydaktyczne rozważania nad gwarą młodzieży bydgoskiej*, w: *Polszczyzna bydgoszczan*, red. M. Świąciecka, Bydgoszcz oraz A. Rypel, „Ściema”, czyli o wybranych problemach etyki słowa w języku młodzieży szkolnej (tekst w druku).

i środowisku rówieśniczym. Wśród tych jednostek odnotowano między innymi nazwy wszystkich ogólnokształcących przedmiotów nauczanych w szkołach ponadgimnazjalnych (w tym religię) oraz leksemy nazywające nauczycieli, katechetów, księży oraz szkołę i lekcję².

Deklarowanym przez młodzież celem stosowania socjolektalnego słownictwa jest chęć utajnienia wypowiedzi. Choć większość leksyki typowej dla socjolektu szkolnego ma odmienne od obiegowych znaczenia, to jednak tylko w niewielkim stopniu służy ona kamuflowaniu wypowiedzi. Najważniejszą, choć nie zawsze uświadamianą sobie przez uczniów, motywacją używania gwary jest chęć manifestowania przynależności do grupy oraz potrzeba ekspresji, rozumianej jako wyrażanie stosunku nadawcy do otaczających go zjawisk lub przejawianie cech jego osobowości, także niezależnie od intencji (Kozłowska 1996: 82).

Trzeba pamiętać, że lekcje religii odbywają się w szkole i stosunek do tej właśnie instytucji będzie w znacznym stopniu rzutował na uczniowskie wartościowanie religii jako przedmiotu nauczania. Badania nad językiem uczniów dowodzą, że słownictwo związane ze szkołą wyraża nieprzejednanie negatywną postawę wobec komunikatu. Możliwość takiego wartościowania związanej ze szkołą sfery życia wymienia młodzież jako jeden z argumentów, dowodzących funkcjonalności tworzonego przez siebie słownictwa. K. Czarnecka cytuje wypowiedzi swoich respondentów, którzy dzielili się obawą, że „tradycyjna mowa” nie odzwierciedla ich stosunku do rzeczywistości i nie wyraża wystarczająco dobitnie negatywnych emocji. Jedna z ankietowanych stwierdza: *W języku uczniowskim uczniowie źle mówią o szkole, a język polski traktuje szkołę za bardzo pozytywnie* (Czarnecka 1996: 77).

Zebrany przeze mnie materiał także potwierdza tę tendencję. Wszystkie neologizmy bądź neosemantyzmy, którymi ankietowani zastąpili

² Pełna lista 58 haseł ujętych w ankiecie: *biologia, boisko, chemia, chłopak, dobry uczeń, dyrektor szkoły, dziewczyna, fizyka, geografia, historia, język angielski, język francuski, język łaciński, język niemiecki, język polski, język rosyjski, katecheta, klasówka, kolega, koleżanka, koncert, książka, lekcja, ładna dziewczyna, matematyka, matka, muzyka, nauczyciele, nieatrakcyjna dziewczyna, nieatrakcyjny chłopak, ocena bardzo dobra, ocena celująca, ocena dobra, ocena dopuszczająca, ocena dostateczna, ocena niedostateczna, odpytywanie na lekcji, ojciec, pieniądze, plastyka, podręcznik, pokój nauczycielski, przerwa śródlekcyjna, przysposobienie obronne, przystojny chłopak, religia, rodzice, sala lekcyjna, słaby uczeń, szkoła, ściągą, świadectwo szkolne, uczyć się, wagary, woźny, wychowanie fizyczne, zespół muzyczny, zeszyt.*

nazwę „szkoła”, mają negatywne konotacje, spotęgowane niejednokrotnie poprzez wulgaryzację lub ironię. Dla większości respondentów, tak jak dla ich dziewiętnastowiecznych rówieśników szkoła to po prostu *buda*, ale oprócz tego głęboko zakorzenionego w gwarze uczniowskiej leksemu, pojawiło się aż 68 innych, które pogrupować można według następujących kategorii:

1. Szkoła to miejsce, które ogranicza wolność osobistą i w którym nie przebywa się z własnej woli, np.: *zakład karny, więzienie, Alcatraz, bastylia, kicie, pierdziel, getto*;
2. Szkoła to miejsce szczególnego okrucieństwa i przemocy stosowanej wobec bezbronnych i niewinnych, np.: *obóz koncentracyjny, katownia, Auschwitz, przemoc w czystej postaci, Sarajewo*;
3. Szkoła to instytucja działająca nieracjonalnie i nielogicznie, np.: *dom debili, dom wariatów, hotel czubków, szpital psychiatryczny*;
4. Szkoła to miejsce, w którym człowiek nie jest traktowany podmiotowo, np.: *kontrola umysłów, królestwo systemu, przechowalnia, spęd bydła*;
5. Szkoła to instytucja, o której pozytywnie można mówić tylko ironicznie, np.: *szkółka, drugi dom, kuźnica wiedzy*;

Ponadto pojawia się szereg określeń pogardliwych lub wulgarnych, takich jak np.: *dom publiczny, burdel, kibel, sracz, chlew*. Te negatywne konotacje przenoszą się na wszystkie obszary szkolnego życia, w tym także na lekcję, która kojarzona jest z:

1. nudą, np.: *45 minut nudów, godzina nudów, nudy, nudzik, nudziara; zamulanie, zamulacz, zamulatornik, znowu to samo, spanie*;
2. stratą czasu i bezużytecznością, np.: *stracone 45 minut życia, stracona godzina życia, bzdurna gadka*;
3. męczarnią, np.: *45 minut męczarni, ból, męka, tortury, katusz*;
4. śmiercią, np.: *godzina śmierci, powolna śmierć*;
5. przymusem, np.: *mus, musik, P Z D N (przymusowe zmuszanie do nauki)*;

Także i przy tym hasle uczniowie odwołali się do typowych dla gwary szkolnej wulgaryzmów, wyrazów obelżywych i zapożyczeń z języków obcych, głównie z angielskiego. Przywołanie gwarowych nazw lekcji wydaje się konieczne do pełniejszego przeanalizowania neologizmów i neosemantyzmów stosowanych przez uczniów do nazywania religii. Wydaje się bowiem, że respondenci utożsamiają nazwę przedmiotu z lekcją tego przedmiotu. Negatywne konotacje ogólnie związane z lekcją

mogą zatem wpływać na wybór socjolektalnych odpowiedników nazw poszczególnych przedmiotów, niezależnie od realizowanych przez nie treści.

Pośród podanych przez respondentów gwarowych nazw religii największą frekwencję (608 na 653) miał *leksem rela, stanowiący typową dla gwary uczniowskiej innowację w zakresie formy*. Ta bardzo stara nazwa religii używana była przez uczniów w Królestwie Polskim już w drugiej połowie XIX wieku, co dokumentuje H. Ułaszyn w *Przyczynkach leksykalnych* (1938: 22). Podając ją, współcześni uczniowie potwierdzili zarówno wierność szkolnej tradycji, jak i istnienie swego rodzaju trzonu wyrazów³, dzięki którym socjolekt typowy dla młodej generacji społeczeństwa, sam staje się nośnikiem tradycji, łącząc starszych i młodszych użytkowników języka (Korzeniowska, Rypel 2003). Tym bardziej interesujące jest zbadanie tych gwarowych nazw religii, które odbiegają od tradycji i dokumentują aktualny stosunek młodych ludzi do tego przedmiotu nauczania.

Nieliczna grupa ankietowanych (14 osób) dała wyraz swojej językowej kreatywności, przydając nowe znaczenie nazwom związanym ze sferą życia religijnego. Przykładem tego typu socjolektalnych określeń religii mogą być następujące neosemantyzmy: *kościół, msza, pasterka, lekcja o Bogu*, oraz charakteryzujący się innowacyjnością w zakresie formy i znaczenia neologizm *ameny*. Żadne z tych określeń nie deprecjonuje religii jako przedmiotu nauczania. Wydaje się, że ich użycie, choć nie pozbawione lekko ironicznego zabarwienia, wskazuje na bliski związek z Kościołem, jeśli nie z jego nauczaniem, to na pewno z jego tradycją. Jeszcze rzadziej (bo zaledwie 6 razy) pojawiły się określenia: *nudy, nuda, godzina nudy* lub *trucie*, co dowodzi, że uczniowie traktują lekcję religii tak, jak każdą inną lekcję – nieciekawą zarówno ze względu na zrutynizowany sposób prowadzenia, jak i na omawiane w jej toku treści. Nie ma znaczenia, czy przedmiotem nauczania jest język polski, matematyka czy religia. Wszystko, o czym mówi się w szkole, z założenia jest nieinteresujące i nie może równać się z „prawdziwym życiem”, które toczy się poza jej murami.

³ Oprócz leksemu *rela* do trzonu tego zaliczyć można między innymi takie leksemy, jak: *buda, belfer, kuć, matma, biola, lejba, blały, kujon, pała, pedel*.

Pozostałe, najliczniej reprezentowane grupy neologizmów i neosemantyzmów ujawniają niepokojące niekiedy aspekty nauczania religii w szkołach ponadgimnazjalnych. Pierwsza grupa tych określeń wskazuje na lekceważący stosunek uczniów do lekcji religii oraz na problemy z utrzymaniem na nich dyscypliny, np.: *róbta, co chceta; przywoływanie do porządku; śmiech na sali; jest taka lekcja?; zwała; drzemka; lekcja na spanie*. Charakterystyczny jest fakt, że zebrane w ankiecie gwarowe określenia innych przedmiotów szkolnych niemal wcale nie zawierają podobnych wyrazów i związków wyrazowych. Przeciwnie, uczniowie określają inne lekcje, np. języka polskiego między innymi jako: *godzinę śmierci, lekcje przetrwania, strach, stres, torturę*, a lekcje matematyki jako: *horror, koszmar, terror czy straszną lekcję*, fizykę jako *śmierć* lub *syf*, a wychowanie fizyczne jako *obóz zagłady, obóz koncentracyjny, koszary i musztrę*.

Fakt stosowania przez uczniów tego typu neosemantyzmów z całą pewnością nie przynosi chluby wielu nauczycielom języka polskiego, matematyki i innych przedmiotów. Świadczyć może bądź o autokratycznym sposobie kierowania klasą, bądź o niskich kompetencjach dydaktycznych, uniemożliwiających dobór odpowiednich metod, które ułatwiłyby młodzieży zdobywanie wiedzy i umiejętności. To, że uczniowie nie używali na określenie religii podobnych neosemantyzmów, nie dowodzi jednak, że szkolni katecheci są lepiej przygotowani pedagogicznie i merytorycznie od innych nauczycieli. Gdyby tak było, respondenci nie stosowaliby określeń świadczących o lekceważeniu przez nich lekcji religii, podawaliby natomiast przykłady socjolektalnych nazw wskazujących na sympatię do tego przedmiotu. Tymczasem w zebranych materiale leksykalnym nie było wcale takich określeń. Warto zaznaczyć, że pojawiały się one w odniesieniu do nazw innych przedmiotów nauczania. Były to głównie spieszczenia utworzone od tradycyjnych gwarowych nazw przedmiotów szkolnych, np.: *hicia, hipcia, hisia* (od *hipa* – ‘historia’); *franús* (od *franek* – ‘język francuski’) czy *lacia* (od *lata* – ‘łacina’). Pojawiały się także spieszczenia nazw przedmiotów, np.: *chemcia* (‘chemia’), czy też określenia wprost wartościujące dany przedmiot nauczania, np.: *idealna lekcja*. Oczywiście, nie można wykluczyć, że te socjolektalne nazwy mają zgodnie z intencją uczniów charakter zgoła ironiczny.

Druga grupa podanych przez respondentów określeń religii wskazuje, że uczniowie szkół ponadgimnazjalnych uważają lekcje tego przedmiotu

za zbędne. Świadczy o tym kilkakrotne użycie przez ankietowanych sformułowania *niepotrzebna*. Charakterystyczne jest to, że pośród socjolektalnych nazw innych przedmiotów nauczania, wokół których nagromadzono szereg odpowiedników typu *horror*, *terror*, *ścierwo* czy *męczarnia*, nie odnotowano ani jednego określenia sugerującego, że przedmioty te są niepotrzebne. Religia traktowana jest więc przez wielu uczniów tak samo jak plastyka i muzyka, które wprawdzie nie wzbudzają strachu, ale także są przez uczniów uważane za *niepotrzebne*. Bardziej niepokoi fakt, że ankietowani uczniowie podając określenia religii, argumentowali poniekąd, dlaczego religia jest niepotrzebna, np.: *pierdolenie o czymś, co nie istnieje; nie ma na to dowodów; dziobanie na nieznanne, ściema*. Dla wielu uczniów religia to także po prostu: *przerwa, długa przerwa, okienko, godzina wolna, lekcja wolna, wagary*. Określenia takie nie pojawiły się przy nazwach pozostałych przedmiotów szkolnych. Trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, czy jest to sygnał, że uczniowie samowolnie opuszczają lekcje religii, czy też, za zgodą rodziców, korzystają z prawa do nieuczęszczania na nie, zwłaszcza że wielu respondentów przy nazwie „religia” deklaroowało: *niewierzący*.

Warto zastanowić się nad tym, dlaczego uczniowie traktują lekcje religii w ten sposób. Czy jedyną przyczyną jest fakt, że przedmiot ten nie jest obowiązkowy na maturze, a oceny z niego nie bierze się pod uwagę przy obliczaniu średniej wszystkich ocen? Wydawać by się mogło, że ten brak przymusu i pogoni za ocenami, a także istotne dla adolescentów treści i cele nauczania religii powinny spotkać się z uznaniem młodzieży. Szkolna katecheza mogłaby stwarzać młodym ludziom okazję do rozwoju duchowego oraz do dyskusji i wymiany poglądów na ważne dla nich zagadnienia egzystencjalne, etyczne i światopoglądowe. Być może brak zainteresowania treściami omawianymi podczas lekcji religii wynika z niewłaściwej postawy świeckich i duchownych katechetów. Ich zadanie na czwartym etapie edukacyjnym jest szczególnie trudne i wymaga wiele taktu pedagogicznego. T. Kotarbiński, pisząc o związkach etyki z pedagogiką, zauważa, że: „kulturę etyczną, głównie w postaci powściągnięć, najskuteczniej zaszczepia się w środowisku słabo rozwiniętym intelektualnie, jeżeli korzysta się z pomocy mitu. Tą również drogą przenikają zwykle intencje umoralniające do psychik dziecięcych. Ale z biegiem czasu umysły, dojrzewając, uświadamiają sobie ułudę mitu, w związku z czym rodzi się poczucie braku uzasadnień wskazań etycznych i grozi

utrata równowagi moralnej” (1997: 199). Kotarbiński widzi zatem potrzebę laicyzacji kultury moralnej i obywatela się bez fikcyjnych wzmocnień, to znaczy bez uzasadnień natury religijnej. Trudno zgodzić się z tezą, że jedynie na gruncie laickim można kształtować samowiedzę etyczną uczniów. Warto jednak zwrócić uwagę na słuszne sugestie, że młodzież potrzebuje pomocy intelektualnej w wyborze ogólnej orientacji moralnej. Udzielenie takiej pomocy wymaga od katechetów wypracowania nowego języka, którym będą przekazywać treści religijne dojrzewającym młodym ludziom.

We wdrażaniu do motywacji i działań etycznych ogromne znaczenie ma nie tylko sposób przekazywania treści, ale także działanie przez własny przykład osób nauczających. Każdy nauczyciel, a zwłaszcza nauczyciel religii, staje się wiarygodny dzięki praktykowaniu dodatnich etycznie zachowań. B. Śliwierski zauważa, że morale zawodowe nauczycieli traktuje się jako stan swoistego rodzaju oczywistości lub imperatywności, stwierdzając, że pełniony przez nich zawód niejako „automatycznie” wymaga właściwego poziomu etycznego (1998: 193). H. Kwiatkowska stwierdza nawet, że „nauczycielstwo to już sama z siebie etyka i moralność, gdyż bez etyki i moralności nie ma w tym zawodzie nauczycielstwa, a co najwyżej techo – pragmatyczne odrabianie najemstwo” (1991: 201). „Sam proces dydaktyczny – wychowawczy staje się polem doświadczenia przez dzieci nie tylko wiedzy czy osobistych postaw ich nauczycieli, ale także stosunku pedagogów do wartości moralnych, do wypełnianych obowiązków zawodowych oraz dokonywania przez nich wyborów etycznych w sytuacjach między innymi konfliktów czy decyzji społecznych” (Śliwierski 1998: 193).

Socjolektalne określenia nauczycieli przekazują jednak obraz daleki od tego ideału. Wśród 203 podanych przez respondentów nazw nauczycieli większość to wyzwiska, często wyjątkowo obelżywe i wulgarne, np.: *banda dziwek i pedałów, banda kretynów, bydło, celowi, cholota, cwele, downy, gnój, kłamcy, kutasy, oszuści, popaprane lizonogi, psychopaci, pomyeńcy z nadszarpniętą psychiką, szmaty, śmieciarze, zwierzęta*. Kolejna pokaźna grupa leksemów ukazuje nauczycieli jako osoby dręczące uczniów, np.: *dręczyciele, gnębiciele, kaci, krwiopijcy, niszczyciele, pluton egzekucyjny, prześladowcy, sadyści*. Podanie przez młodzież takich właśnie określeń potwierdza przekonanie wielu pedagogów, że w każdej niemal szkole w większym lub mniejszym zakresie występują różnorod-

ne, często utajnione, sposoby nieetycznego postępowania nauczycieli wobec uczniów. Nauczyciele stosują między innymi następujące formy przemocy: intrygi, kłamstwa, szantaż, manipulowanie, zastraszanie, poniżanie, złośliwość, wyśmiewanie uczniów i stawianie niesprawiedliwych ocen. Wszystkie te sposoby sprawiają, że pedagodzy stają się dla uczniów śmieszni, niegodni zaufania i szacunku. Ponadto z badań przeprowadzonych przez W. Muzykę i J. Bińczycką wynika, że nauczyciele stoją na straży dyscypliny jako bezwzględnej konieczności przestrzegania przez uczniów reguł szkolnych, podporządkowania się nauczycielom i szanowania ich, nie wiążąc tego zjawiska z własną sprawiedliwością, zaufaniem czy szacunkiem do uczniów (Śliwierski 1998: 195). Nic więc dziwnego, że takie postawy nauczycielskie wywołują u uczniów tendencje agresywne lub skutek uświadamiania sobie własnej niższości – lęk. Jak zauważa M. Tyszkowa, przeżycia te prowadzą niekiedy do uzasadnionego negatywizmu, obniżenia motywacji do nauki i pogorszenia stosunku do szkoły (1997: 799). Powszechnym, choć utajnionym i skrywanym przez uczniów sposobem odreagowania tej sytuacji jest agresja językowa widoczna w przytoczonych wyżej przykładach leksemów nazywających nauczycieli. Istotne byłoby zatem sprawdzenie, czy obraz katechetów i uczących religii księży odbiega od takiego postrzegania osób uczących w szkole.

W zebranych materiale pojawiło się 150 różnych określeń nazywających katechetów i 128 leksemów określających księży. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że pośród gwarowych odpowiedników leksemu „ksiądz” ankietowani podali tylko 8 wyzwick odnotowanych w materiale językowym zgromadzonym wokół hasła „nauczyciele”, np. *gej, frajer, oszust, osioł* (w tym tylko jedno wulgarnie: *dupek*). Pozostałe określenia zgrupować można w kategoriach reprezentujących:

1. różnorodne nazwy osób duchownych, np.: *biskup, kapłan, kapelan, kaznodzieja, kler, kleryk, pleban, proboszcz, prymas, spowiednik*;
2. nazwy duchownych innych wyznań, np.: *pastor, pop, rabin*;
3. tradycyjne sposoby nazywania i zwracania się do duchownych, np.: *dobrodziej, ojciec, klecha, ojczulek, padre, sługa Boży, wielebny, świętobliwy*;
4. nabożeństwa i modlitwy, np.: *amen, modlitewka, męka Pańska*;
5. określenia związane ze strojem duchownego (kolorem i krojem sutanny): *Batman, czarno – czarny, czarnuch, czarny, czarny kruk, czarny*

rycerz, kominiarz, man in black, facet w sukience, kieca, kiecak, pingwin w spodniach;

6. stereotypowe określenia podważające czystość powołania i intencji księży, np.: *kasjer, nierób, nietykalny, wykorzystywacz, zdzierca, złodziej;*
7. przydomki utworzone od nazwisk księży, np.: *Ćwik, Sandacz, Śliwka;*
8. nazwy deminutywno – hipokorystyczne utworzone od leksemu ksiądz, np.: *księżulek, księżunio;*
9. nazwy deminutywno – hipokorystyczne utworzone od leksemu „książe”, np.: *książulek, książulo, księciunio, księciuniu;*
10. nazwy tożsamościowe, np.: *ksiunc, księdzu, pan ksiądz.*

Nietrudno zauważyć, że tylko określenia podane w szóstej kategorii mają zdecydowanie negatywny charakter. Istotne jest to, że dotyczą one nie tyle pedagogicznej sfery działalności księży, co ogólnie duszpasterskiej.

Na tym tle socjolektalne określenia podane przez ankietowanych przy hasle „katecheta” wyróżniają się dużym nasyceniem wyrazami obraźliwymi i wyzwiskami, podobnymi do tych, które respondenci podali do ankietowego hasła „nauczyciele”. W zebranych materiale leksykalnym katecheta to między innymi: *burak, ciołek, ciota, cwel, debil, dupek, idiota, lamus, laps, łoś, wiocha, wiochmen, wišta wio*. Charakterystyczna jest też duża ilość przydomków utworzonych od nazwisk bądź imion katechetów, np.: *Czaja, Czajnik, Kowal, Mariolka, Rodżer, Fredka*, bądź oddających ich osobiste cechy, np.: *Gruby, Mikrus, Pigmej, Słonica, Tranzystor*. Jak zauważa K. Czarnecka, używanie przydomków może być wyrazem niechęci do pedagogów, którym wytyka się nieodpowiedni stosunek do podopiecznych. Relacje mogą się jednak układać poprawnie, w życzliwym klimacie. „Przydomki służą wtedy zmniejszaniu dystansu między przedstawicielami dwóch pokoleń, pełniących odmienne role społeczne” (2000: 85). Wydaje się, że podane przez respondentów przykłady przydomków katechetów świadczą raczej o potrzebie swoistego spoufalania się z uczącymi, które ułatwia oswojenie i zneutralizowanie szkolnej asymetrii ról.

Warto podkreślić, że nie można jednoznacznie uznać, czy podane powyżej jednostki leksykalne odnoszą się wyłącznie do świeckich katechetów. Zebrany materiał pozwala wyróżnić leksemy nazywające wyłącz-

nie duchownych lub świeckich nauczycieli religii. Określenia dotyczące księży występują w następujących kategoriach:

1. różnorodne nazwy osób duchownych, np.: *biskup, papież*;
2. nazwy duchownych innych wyznań, np.: *pastor, rabin*;
3. tradycyjne sposoby nazywania i zwracania się do duchownych, np.: *dobrodziej, wielebny*;
4. określenia związane ze strojem duchownego, np.: *kilowiec, przebraniec*;
5. nazwy deminutywno – hipokorystyczne utworzone od leksemów „ksiądz” i „książę”, np.: *księżulek, książulek*;
6. nazwy tożsamościowe, np.: *księdzu, ksiundz*.

Określenia dotyczące katechetów świeckich sugerują natomiast, że niektórzy uczniowie uważają nauczycieli religii za mniej kompetentnych od księży, np.: *amator, cichacz, pomocnik Batmana*. Pośród gwarowych nazw katechetów pojawiły się także następujące leksemy, nie występujące w materiale językowym zebranych do hasła „ksiądz”: *cnota, cnotek, cnotka, prawiczek, świętoszek, święty, święty Bolek, fanatyk, nawiedzony i ściemniacz religijny*. Implikują one skojarzenia z hipokryzją i zakłamaniem i dają wyraz swoistego poczucia wyższości uczniów, dostrzegających różnice pomiędzy sposobem postępowania katechetów, a zasadami głoszonymi przez nich na lekcjach religii.

Zebrany materiał językowy dowodzi, że postawa wielu katechetów stanowić może istotną przeszkodę w realizowaniu zadań i celów nauczania religii w szkołach ponadgimnazjalnych. Księża i świeccy nauczyciele religii skarżą się często na niechęć, a czasem nawet wrogość młodzieży okazywaną zarówno katechezie, jak i katechetom. Nie można jednak przerzucać dominującego ciężaru winy za takie zachowania wyłącznie na czynniki pozaszkolne, takie jak: wadliwe funkcjonowanie rodziny ucznia, jego zaburzenia osobowościowe czy niewłaściwy wpływ mediów oraz środowiska koleżeńskiego. Przyczyn niepowodzeń szukać należy także w niewłaściwych zachowaniach samych katechetów. Z porównania materiału leksykalnego dotyczącego świeckich i duchownych nauczycieli religii wyciągnąć można wprawdzie wniosek, że księża obdarzeni są przez uczniów większym kredytem zaufania niż świeccy katecheci. Socjolektałne odpowiedniki leksemu „ksiądz”, choć często ironiczne, są na ogół pozbawione agresji, która tak silnie cechuje gwarowe określenia nauczycieli, w tym nauczycieli religii. Podawane przez młodzież gwarowe od-

powiedniki religii jako przedmiotu nauczania nie wskazują jednak na to, aby fakt ten wpływał znacząco na poważny sposób traktowania przez młodzież katechezy. Przed nauczycielami religii, zarówno świeckimi, jak i duchownymi, stoją zatem poważne zadania przewartościowania własnych postaw i sposobów nauczania.

BIBLIOGRAFIA:

Czarnecka K., 1996, *Miejsce języka uczniowskiego wśród odmian współczesnej polszczyzny*, [w:] *Świadomość językowa – kompetencja – dydaktyka*, red. E. Sękowska, Warszawa, s. 75-80.

Czarnecka K., 2000, *Uczniowska odmiana współczesnej polszczyzny w świadomości jej użytkowników*, Poznań.

Debesse M., 1963, *Psychologia dziecka od urodzenia do wieku młodzieńczego*, Warszawa.

Grabias, S., 1997, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.

Kotarbiński T., 1997, *Etyka i pedagogika*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, s. 199-200.

Korzeniowska E., Rypel A., *Lingwistyczne i dydaktyczne rozważania nad gwarą bydgoskiej młodzieży szkolnej*, [w:] *Polszczyzna bydgoszczan. Historia i współczesność*, red. M. Świącicka, Bydgoszcz, s. 217-235.

Kozłowska E., 1996, *Kreatywność leksykalna w języku środowiskowym uczniów*, [w:] *Świadomość językowa – kompetencja – dydaktyka*, red. E. Sękowska, Warszawa, s. 81-89.

Kwiatkowska H., 1991, *Etos zawodowy nauczyciela i jego przemiany*, [w:] *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, red. J. Nowak, Wrocław, s. 198-202.

Łapińska R., Żebrowska D., 1986, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa.

Obuchowska I., 2000, *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji poznawczych*, red. B. Harnas – Napierała, J. Trempała, Warszawa, s. 162-168.

Podstawa programowa oraz program nauki religii dla szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadpodstawowych, 1999, oprac. Konferencja Episkopatu Polski, Komisja Wychowania Katolickiego, Poznań.

Pomykało W., 1997, *Wychowanie (z punktu widzenia świeckiego)*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa, s. 917-926.

Rypel A., *Ściema, czyli o wybranych problemach etyki słowa w języku młodzieży szkolnej*, tekst w druku.

Śliwierski B., 1998, *Jak zmienić szkołę?*, Kraków.

Tyszkowa M., 1997, *Szkola. Sytuacje trudne w szkole*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa, s. 797-799.

Ułaszyn H., 1938, *Przyczynki leksykalne. Trzy gwary uczniowskie: wielkopolska, królewicka i galicyjska*, Poznań.