

Krystyna WOJTCZUK

(Siedlce)

MIEJSCE SZKOŁY W PEJZAŻU SOCJOLINGWISTYCZNYM MIASTA

Badania socjolingwistyczne nad językiem miast polskich toczą się w Polsce szerokim nurtem od trzydziestu z górą lat. Objęto nimi głównie miasta południowej Polski, czyli miasta Górnego Śląska i Zagłębia, Krakowa i Nowej Huty. Wkrótce dołączyły, jako obiekt badań, dalsze miasta: najwcześniej Łódź z miastami ościennymi, dalej Wrocław, Poznań, Warszawa i in.

Zespoły językoznawców z poszczególnych ośrodków badawczych opracowały już wybory tekstów języka mówionego reprezentatywnych mieszkańców swoich miast. Mamy więc dziś trzy tego rodzaju wydawnictwa¹. Są one nieocenionym materiałem faktograficznym, świadczącym o stanie miejskiej polszczyzny mówionej.

Obserwując poczynania językoznawców w tym zakresie, można zauważyć, że wszyscy zdecydowali się na całościowe badanie języka mówionego miasta, a nie tylko jego specyfiki. Nie znaczy to jednak, że nie planuje się językoznawczego opisu specyfiki językowej danego miasta, czyli tego, co jest w nim istotne i niepowtarzalne w porównaniu z innymi miastami. Dla Łodzi, jak podkreślają badacze², ważne jest np. zbadanie włóknarzy jako grupy komunikacyjnej, gdyż to oni, tak jak na Śląsku górnicy, przesądzają o oryginalnym charakterze języka tego miasta.

¹ Są to: dwutomowe *Teksty języka mówionego mieszkańców miast Górnego Śląska i Zagłębia*, red. W. Lubaś, t. 1, Katowice 1978, t. 2, Katowice 1980; *Wybór tekstów języka mówionego Krakowa*, red. B. Dunaj, Kraków 1979; również dwutomowy *Wybór tekstów języka mówionego mieszkańców Łodzi i regionu łódzkiego*, t. 1: *Generacja najstarsza*, red. M. Kamińska, Łódź 1989, t. 2: *Generacja starsza, średnia i najmłodsza*, red. M. Kamińska, Łódź 1992.

² M. Kamińska, *Założenia metodyczne badania polszczyzny mówionej w Łodzi i ich praktyczna realizacja*, „Socjolingwistyka” 1979, nr 2, s. 88–89.

Ta refleksja sprowokowała mnie do zastanowienia się nad ową specyfiką językową miast, i to nie tylko wielkich, które doczekały się językoznawczych penetracji, ale i mniejszych, jak np. Łomża, Ostrołęka czy moje rodzinne miasto – Siedlce. Dotychczas albo ich w ogóle nie uwzględniano w badaniach językoznawczych, albo uwzględniano je jako swoisty „kontekst” dla wielkich miast. Od tej zasady zdarzają się odstępstwa w rodzaju opracowania Teresy Skubalanki i Jana Mazura³ lub Janiny Gardzińskiej⁴.

Zdaję sobie sprawę z tego, że badania nad językiem małych i średnich miast Polski są rzeczą przyszłości, ale już dziś chcę zwrócić uwagę na kilka spraw związanych z badaniami takich miast. Na początku zauważmy, że są wśród miast polskich, i małych, i dużych, takie, które mają swój charakter językowy bardzo wyraźny, bardzo oczywisty. O wielu innych miastach już się tak łatwo nie da tego powiedzieć, a nawet specjalistyczne badania nie wykazują jakiegś socjolingwistycznej dominanty⁵.

Czasem jednak taką dominantę w pejzażu socjolingwistycznym miasta stanowi oświata, czasami kościół czy klasztor, (np. w Częstochowie), turystyka itp. Chcę właśnie przyjrzeć się bliżej miastom, o których da się powiedzieć, że są ośrodkami oświatowymi. Znaczy to, że funkcja kształcenia i wychowania jest dominująca pośród innych funkcji miasta, że w mieście jest wiele różnorodnych szkół, skupiających w swoich murach liczne populacje uczących się i odpowiednio liczne kadry pedagogów. Do takiego spojrzenia na miasto skłoniło mnie to, że mieszkam właśnie w jednym z nich, tj. w Siedlcach, do którego przylgnęło określenie ośrodka oświatowego. Siedlce są miastem odległym niecałe 100 km od Warszawy, liczącym obecnie blisko 80 tys. mieszkańców.

Inna sprawa, że nie ma dzisiaj w Polsce miasta, które by nie posiadało większej lub mniejszej sieci szkół. W opisie socjolingwistycznym każdego miasta nie może zatem zabraknąć opisu lokalnych języków szkół. Zresztą zdawali sobie z tego sprawę wszyscy językoznawcy, począwszy od Bronisława Wieczorkiewicza⁶, a skończywszy na współczesnych socjolingwistach polskich, takich jak: W. Lubaś, B. Dunaj, M. Kamińska i in.

Jak dzisiaj można widzieć związek języka miasta z językiem szkoły? Oto pytanie, na które chcę znaleźć chociaż częściową odpowiedź w niniejszym artykule. Sądzę, że jest wiele możliwości językoznawczego spojrzenia na tę sprawę. Jedno z nich traktuje szkołę jako instytucję tworzącą własne środowisko językowe, na które składają się szkolne odmiany językowe (dziś

³ T. Skubalanka, J. Mazur, *Język potoczny małych miasteczek na południowej Lubelszczyźnie*, „Poradnik Językowy” 1973.

⁴ J. Gardzińska, *Mowa mieszkańców Mogielnicy. Studium socjolingwistyczne*, Siedlce 1989.

⁵ M. Gruchmanowa, M. Witaszek-Samborska, M. Żak-Święcicka, *Mowa mieszkańców Poznania*, Poznań 1986.

⁶ B. Wieczorkiewicz, *Gwara warszawska dawniej i dziś*, Warszawa 1966.

znane głównie od strony leksykalnej), powoływane do życia w trakcie typowych dla szkoły (czyli odpowiednich – posługując się terminem Fishmana) sytuacji komunikacyjnych.

Owe szkolne sytuacje komunikacyjne tworzą względnie stały repertuar, do którego należą m. in.:

- lekcja szkolna,
- przerwa (pauza),
- zajęcia pozalekcyjne, np. w kołach zainteresowań, w organizacjach, zajęcia reedukacyjne (wyrównawcze), zajęcia warsztatowe itp.,
- uroczystości szkolne, np. apele, akademie, jubileusze itp.,
- wywiadówki,
- indywidualne spotkania nauczycieli z rodzicami uczniów z inicjatywy rodziców lub nauczycieli,
- posiedzenia rady pedagogicznej,
- spotkania w pokoju nauczycielskim (codzienne, towarzyskie, np. imieninowe itp.),
- inne: spotkania w gabinecie dyrektora, w sekretariacie, w gabinecie lekarskim, w stołówce szkolnej, świetlicy, klubie itp.

W większości wymienionych sytuacji głównymi komunikującymi się osobami są nauczyciele i uczniowie. Czasami są to sami nauczyciele (na posiedzeniu rady pedagogicznej lub w wielu sytuacjach pokoju nauczycielskiego) lub sami uczniowie – na przerwach szkolnych.

Dla ogólnej charakterystyki wymienionych sytuacji komunikacyjnych szkoły jest przydatna opozycja oficjalności i nieoficjalności językowej. Otóż społeczne i kulturowe konwencje nakazują, by niektóre spośród nich (sytuacji) traktować jako oficjalne, inne jako nieoficjalne. Na przykład lekcja szkolna jest sytuacją typu oficjalnego, natomiast przerwa jest najbardziej nieoficjalna. W praktyce szkolnej (i w ogóle w praktyce społecznej) te dwa porządki – oficjalny i nieoficjalny – zwykle na siebie zachodzą. Daje to zachowania językowe pośrednie⁷.

Wyszczególnione wyżej sytuacje komunikacyjne szkoły, określone pod względem oficjalności–nieoficjalności, stanowią ogólne ramy dla szkolnej komunikacji językowej i przesądzają o wyborach językowych.

I tak na lekcji szkolnej jest zazwyczaj używana polszczyzna ogólna, i to ta zastana. Od rodzaju lekcji będzie zależało, czy oprócz polszczyzny ogólnej będą uwzględniane inne odmiany językowe. Na lekcji języka polskiego jest większa szansa na to, by używać innych odmian, a nie tylko ogólnej, niż na lekcji matematyki czy biologii. Ale te inne odmiany, substandardowe, jak np. jakaś gwara środowiskowa czy gwara ludowa są na lekcji inaczej

⁷ Duzo o takich pośrednich zachowaniach mówi się w książce pt. *Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)*, red. Z. Kurzowa i W. Śliwiński, Kraków 1994.

używane niż polszczyzna ogólna: są cytowane, omawiane, czyli są używane w celach dydaktycznych, po to, by je biernie poznać, a nie po to, by się nimi posługiwać w mowie i w piśmie, choć i to nie jest wykluczone. Również język artystyczny, a w jego ramach wszelkie stylizacje językowe, są obiektem poznawania. Natomiast w zasadzie tylko polszczyzna ogólna występuje na lekcji języka polskiego w podwójnej roli: w roli języka, za pomocą którego się mówi oraz w roli języka, o którym się mówi. Inne odmiany językowe występują tylko w tej drugiej roli. Wyeksponowaną pozycję wśród tekstów, o których się mówi, mają na lekcji języka polskiego tradycyjnie teksty literackie w postaci kanonu lektur szkolnych, reprezentujące artystyczną odmianę polszczyzny. Z punktu widzenia komunikujących się na lekcji osób, czyli nauczycieli i uczniów, są to teksty cudze (nie własne), najczęściej pisane, czasem wtórnie mówione (wygłaszane) lub czytane.

Na innych niż język polski lekcjach, na przykład na lekcji matematyki czy biologii, ważną rolę w komunikacji językowej odgrywa warstwa terminologii specjalnej, odpowiednio: matematyczna, biologiczna etc.

Lekcja szkolna jest zatem sytuacją stwarzającą możliwości poznania polszczyzny w jej wielu odmianach, zwłaszcza od strony leksykalnej, ale brak jest podczas lekcji w zasadzie miejsca na kreatywność językową. Na lekcji chodzi bowiem bardziej o wydoskonalenie sprawności w posługiwaniu się polszczyzną zastaną.

Może więc reakcją na tę programową standardowość i dydaktyczność języka lekcyjnego jest zachowanie językowe uczniów w sytuacji przerwy szkolnej, podczas której doszło do powstania gwary uczniowskiej. Owa gwara uczniowska jest właśnie wynikiem kreatywności językowej uczniów, nie poddanych kontroli nauczycieli. Jest swoistą grą językową, w której powołuje się do życia całkiem nowe wyrazy (neologizmy) lub opatruje się nowym znaczeniem wyrazy od dawna w polszczyźnie zadomowione, tworząc neosemantyzmy w rodzaju *buda* 'szkoła', *kaczka* 'ocena niedostateczna', *bady!* 'jedynka jako ocena szkolna' itp. Do tego dochodzą całe ciągi nowych związków wyrazowych: zwrotów, wyrażeń i fraz. Wszystko to jest niezwykle zmienne, pomysłowe, a przede wszystkim niebanalne i nowatorskie w stosunku do polszczyzny ogólnej.

W związku z tym gwara uczniowska sprawia wrażenie języka oryginalnego, szukającego nowości, co upodabnia ją do języka artystycznego w wersji poetyckiej. Obie odmiany, i gwara uczniowska, i język poetycki, są ekspresywne, emocjonalne, ludyczne.

Natomiast nauczyciele w nieoficjalnych sytuacjach szkoły nie powołali do życia języka nieoficjalnego, analogicznego do gwary uczniowskiej, choć jego zaczątki zdają się istnieć, np. *okienko* to nieoficjalna nazwa przerwy, którą nauczyciel ma pomiędzy lekcjami w dziennym planie zajęć, a *okienko weneckie* to taka sama przerwa o podwójnym czasie trwania. Nauczycielom

na ogół wystarcza do nieoficjalnego porozumiewania się między sobą polszczyzna ogólna z większą niż na lekcji domieszką języka potocznego. Gdy jednak temat rozmowy komunikujących się nauczycieli jest związany z ich profesją, wtedy wypowiedź zmienia się w bardziej oficjalną, czego symptomem są m. in. terminy pedagogiczne, takie jak np. *cezura* 'próg między jednym a drugim stopniem szkoły', [por. *Słownik pedagogiczny* W. Okonia, s. 39. dalej: SO], *andragogika* 'pedagogika dorosłych' SO, s. 21, *defektologia* 'dział pedagogiki specjalnej...', SO, s. 50, *pedeutologia* 'coraz wyraźniej usamodzielniający się dział pedagogiki, którego przedmiotem są zagadnienia dotyczące nauczycieli...', SO, s. 95.

Duży zakres tego typu terminów został zarejestrowany w jednotomowym *Słowniku pedagogicznym* W. Okonia, a więc przez pedagoga dla pedagogów, co nie znaczy, że nie może ten słownik służyć językoznawcom. Wręcz odwrotnie, powinien bardziej niż dotychczas stać się przedmiotem ich zainteresowania, zwłaszcza że ani jego zakres, ani metoda leksykologiczna nie spełniają już językoznawczych wymogów.

Już wstępny rzut oka na zawartość tego słownika pozwala na stwierdzenie, że terminologia pedagogiczna ulega w dużym stopniu procesowi determinologizacji, czyli przechodzi do leksyki ogólnej, współnoodmianowej – posługując się terminem A. Markowskiego. Ale dynamizm i szczegóły tego procesu nie są bliżej znane językoznawcom.

Powodów owej determinologizacji terminów pedagogicznych jest wiele, ale jeden z nich, moim zdaniem, zasługuje tu na osobną wzmiankę: szkoła i dawniej⁸, i dziś jest instytucją, z którą związek ma duży odsetek społeczeństwa, a problemy szkolne, czyli dotyczące kształcenia i wychowania, są ważne dla wszystkich. Słownictwo z zakresu tych dwóch dziedzin – kształcenia i wychowania – jest więc po prostu potrzebne wszystkim na co dzień. Terminologia pedagogiczna, precyzyjnie nazywająca pewne fakty i zjawiska w tych dziedzinach, rozpowszechnia się w społeczeństwie szeroko, wychodząc poza pierwotny krąg specjalistów, w którym powstała. A więc to względy natury pozajęzykowej powodują ów proces determinologizacji terminów pedagogicznych.

Pora na konkluzje: szkoła jest miejscem, w którym powstaje lub w związku z którym powstaje wiele nowości językowych. Do nich należy względnie dobrze znana przez językoznawców gwara uczniowska, traktowana w literaturze językoznawczej jako jedna z odmian środowiskowych polszczyzny. Należy tu też terminologia pedagogiczna, która z kolei powiększa zasób terminologii

⁸ Historycznym warstwom terminologii szkolnej poświęciła pracę B. Wołowik, *Historia polskiej terminologii szkolnej*, Opole 1979, w której autorka podaje m. in., że leksem *nauczyciel* miał na przestrzeni od XI do XX w. następujące synonimy: *scholastyk*, *magister*, *mistrz*, *preceptor*, *bakalarz*, *doktor*, *wykladacz*, *wykladowca*, *klecha*, *szkolnik*, *kolega*, *wychowawca*, *szkolomistrz*, *abecadlarz*, *żakula*, *dydaktyk*, *belfer*, tamże, s. 27.

profesjonalnych języka polskiego. Natomiast w związku ze zjawiskiem determinologizacji terminów pedagogicznych powiększa się o leksykę szkolną leksykon polszczyzny ogólnej. Chodzi o wyrazy związane z tematem szkoły. Wyodrębnił je, w liczbie 163, jako osobną grupę A. Markowski w pracy pt. *Leksyka wspólna różnym odmianom polszczyzny*⁹. Należą tu m. in. takie leksemy, jak¹⁰: *egzamin, klasówka, lekcja, matura, poprawka, wakacje, wykład, alfabet, czwórka, piątka, atlas, atrament, bibuła, długopis, piórnik, tablica, tornister, dyżurny, ławka* itp.

Wyrazy tego typu odznaczają się dużą łatwością wchodzenia w związki frazeologiczne, co daje w rezultacie niemalą liczbę związków wyrazowych z komponentem szkolnym, o dużym stopniu zespolenia. Są to np.:

1) wyrażenia:

ciało pedagogiczne, grono pedagogiczne, zespół klasowy, stopień celujący, świadectwo dojrzałości, świadectwo maturalne, uczeń gimnazjalny, uczeń pierwszej klasy, lekcja polskiego, lekcja rachunków itp., *dziennik lekcyjny, dzienniczek ucznia* itp.

2) zwroty:

zrobić coś na piątkę, dać komu szkołę, uczyć się na pamięć, na wrywki, w kratkę itp., *maglować ucznia, oblać ucznia* itp., *pisać w zeszycie jak kura pazurem, siedzieć na lekcji jak na tureckim (niemieckim) kazaniu* itp.

3) przysłowia:

Nie licz na lekcji much na suficie, bo ci zakwitną dwóje w zeszycie.

Czego się młode nauczyły lata, tym i w starości będą.

Nauka nie poszła w las.

Nauka i praca człowieka wzbogaca.

Nie matura, lecz chęć szczerą, zrobi z ciebie oficera.

*Ucz się, ucz, a garb ci sam wyrośnie*¹¹.

Wszystko to świadczy o tym, że szkoła ma własny wkład do polszczyzny swego pozaszkolnego otoczenia, a więc m. in. miejskiego¹², a także do polszczyzny ogólnej. Jest to wkład zarówno do polszczyzny oficjalnej, jak i nieoficjalnej.

Precyzyjne oddzielenie tego, co jest tu tylko lokalne (czyli także miejskie) od tego, co ogólnopolskie jest na obecnym etapie badań nad polszczyzną miast niemożliwe, ale w przeszłości warto pokusić się, jak sędzę, o dokładniejsze

⁹ A. Markowski, *Leksyka wspólna różnym odmianom współczesnej polszczyzny*, t. 1–2, Wrocław 1992.

¹⁰ Tamże, t. 2, s. 142.

¹¹ Wszystkie przykłady frazeologizmów z komponentem szkolnym, oprócz dwóch ostatnich, wynotowałam ze *Słownika frazeologicznego*, red. S. Skorupka, Warszawa 1974.

¹² Niewątpliwie owe szkolne „języki” mają duży wpływ na miejski język familijny, zwłaszcza tych rodzin, w skład których wchodzi dzieci w wieku szkolnym, uczące się w miejskich szkołach.

przyjrzenie się temu, jakie miejsce ma szkoła (szkoły) w ogólnym obrazie socjolingwistycznym danego miasta, każde miasto bowiem ma swój własny, niepowtarzalny pejzaż socjolingwistyczny.

Warto to zrobić zwłaszcza wtedy, gdy miasto to jest ośrodkiem oświatowym, czyli jego specyfikę socjolingwistyczną stanowi rozbudowana grupa komunikacyjna, złożona głównie z uczniów i nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- B. Cząstka, H. Synowiec, *O języku nauczycieli (z badań nad sprawnością językową w środowisku gwarowym)*, [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, t. 9, Katowice 1989, s. 122–140.
- K. Handke, *Polskie nazewnictwo miejskie*, Warszawa 1992.
- W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, wyd. 3. Warszawa 1984.
- B. Wołowik, *Historia polskiej terminologii szkolnej*, Opole 1979
- M. Zarębina, *Słownictwo wypowiedzi oficjalnych (dialogowych) w środowisku szkolnym (analiza statystyczna)*, [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, t. 5, Katowice 1984, s. 132–149.

Krystyna Wojtczuk

THE PLACE OF SCHOOL IN THE SOCIOLINGUISTIC LANDSCAPE OF THE CITY

In the article school is treated as an institution which creates its own lexical varieties: pupils' slang, pedagogic terminology and school common-inflection vocabulary.

Undoubtedly, they influence local language varieties (e.g. in the city) as well as the Polish language itself. Detailed research into this influence should be, according to the author, carried out by Polish sociolinguists in the future.