

MIĘDZY FRUSTRACJĄ A ZADOWOLENIEM – EDUKACYJNE DOŚWIADCZENIA UCZNIÓW ŁÓDZKICH SZKÓŁ PONADPODSTAWOWYCH W PERSPEKTYWIE PRAGMATYCZNO-DYSKURSYWNEJ

Wstęp

Współczesna szkoła stanowi przestrzeń nie tylko kształcenia, ale również formowania tożsamości, relacji interpersonalnych oraz emocjonalnych doświadczeń uczniów (por. Banach 2006: 105–116; Cęcelek, Woźnicka, Klimczak 2021; Denek 2006: 85–92; Denek 2015; Dobrowolska 2013: 11–32; Flanz 2020: 98–115; Flanz 2021: 15–31; Szymański 2008; 2014). W czasach cyfrowej i społecznej transformacji wzrasta znaczenie narracji uczniowskich, które znajdują odzwierciedlenie w internetowej przestrzeni. Wypowiedzi zamieszczane przez uczniów na forach edukacyjnych, blogach czy portalach bywają zarówno krytyczne, jak i afirmatywne. Obrazują różne sposoby postrzegania szkoły i prawie zawsze są nacechowane emocjonalnie. Uczniowie swoimi komentarzami kreują alternatywne dyskursy na temat edukacji² (porównaj: Grochowalska 2006: 249–256; Grzeško-Nyczka 2023: 59–70; Kawka 1999: 27–92; Kowalkiewicz-Kulesza 2023: 15–27; Kwieciński 2021: 175–179; Śniegulska 2012: 27–47; Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian... 2021; Szymański 2021; Szymański, Walasek-Jarosz i Zbróg 2016: 7–21; Szyszkowa 2010: 15–20; Wołpiuk-Ochocińska 2012: 48–53).

Celem niniejszego artykułu jest zbadanie sposobów językowego wyrażania doświadczeń edukacyjnych przez uczniów szkół ponadpodstawowych w ich autentycznych wypowiedziach zamieszczonych na platformie WaszaEdukacja.pl. Badania objęły zarówno wypowiedzi pozytywne, jak i negatywne, co umożliwiło ukazanie wielowymiarowego obrazu współczesnej szkoły. Analiza zebra-

¹ elwira.olejniczak@uni.lodz.pl, <https://orcid.org/0000-0003-1678-3671>

² Zdaniem Heleny Ostrowickiej dyskurs o edukacji jest jedną ze składowych szeroko rozumianego dyskursu edukacyjnego. Dyskurs o edukacji obejmuje wypowiedzi pozostające w tematycznym związku z edukacją (zob. Ostrowicka 2017: 160–161).

nego materiału skupia się na identyfikacji funkcji pragmatycznych, strategii dyskursywnych oraz środków semantyczno-wartościujących, za pomocą których uczniowie konstruują znaczenia, emocje i oceny dotyczące własnej edukacji.

Refleksji naukowej poddano wybrane komentarze związane z rankingiem łódzkich liceów i techników z 2024 r. Kryteria regulaminowe portalu WaszaEdukacja.pl wypełniło 50 łódzkich liceów ogólnokształcących oraz 21 techników. Poza funkcją czysto informacyjną związaną z procentowymi wynikami matur w poszczególnych szkołach portal ten umożliwia uczniom i absolwentom anonimowe dzielenie się opiniami. Czyni go to wartościowym źródłem badań jakościowych. Przeanalizowano łącznie 300 wypowiedzi zawierających osobiste refleksje, oceny i emocjonalne reakcje uczniów na warunki panujące w szkołach. W analizie przyjęto założenie, że język uczniów nie jest jedynie nośnikiem treści, ale aktywnym narzędziem interpretacji rzeczywistości, formą działania komunikacyjnego oraz środkiem ujawniania wartości, tożsamości i relacji z instytucją edukacyjną.

Charakterystyka procedury badawczej

Analizie poddano autentyczne wypowiedzi uczniów szkół średnich, zamieszczone na ogólnodostępnym portalu WaszaEdukacja.pl. Głównym celem portalu jest pomoc w odnalezieniu szkoły ponadpodstawowej dopasowanej do kryteriów, potrzeb czy możliwości przyszłego ucznia. Materiał zamieszczony na portalu jest bardzo obszerny. Ze względu na objętość i różnorodność treści dokonano celowego doboru próby badawczej. Wyekscerpowano 300 reprezentatywnych wypowiedzi. Kryterium doboru stanowiła zarówno różnorodność językowa, jak i tematyczna komentarzy. Zachowano równowagę pomiędzy wypowiedziami o charakterze negatywnym i pozytywnym (po 50%). Wypowiedzi negatywne dotyczyły przede wszystkim doświadczeń związanych z przeciążeniem, brakiem wsparcia czy poczuciem niesprawiedliwości, natomiast pozytywne odnosiły się do wspólnoty, dialogu, samorealizacji i rozwijania pasji.

Badanie przeprowadzono metodą jakościowej analizy językowej, osadzonej w tradycji lingwistyki tekstu, pragmatyki oraz krytycznej analizy dyskursu. Materiał został poddany kategoryzacji tematycznej oraz analizie treściowej na trzech uzupełniających się poziomach: pragmatycznym, dyskursywnym i semantyczno-wartościującym. Na podstawie teorii Johna Austina i Johna Searle'a zidentyfikowano dominujące akty mowy (zob. Austin 1993; Searle 1987; Bula, Nawacka 1983: 31–46; Zdunkiewicz-Jedynak 1993: 259–270; Wieczorek 1997). Zbadano też sposób, w jaki wypowiedzi uczniów odzwierciedlają lub podważają normy instytucjonalne oraz relacje władzy w szkole, zgodnie z założeniami Normana Fairclougha (por. Warzecha 2014: 164–189; Fairclough 1992; 1995).

Perspektywa semantyczno-wartościująca (oparta na koncepcji Jerzego Bartmińskiego) pozwoliła przeanalizować użycie leksyki oceniającej, emocjonalnej, figur stylistycznych: metafor, hiperboli, ironii (zob. Bartmiński 2003; 2007).

Wybór jakościowego, trójpoziomowego modelu analizy językowej został podyktowany specyfiką materiału badawczego oraz celami poznawczymi. Wypowiedzi uczniów nie mają charakteru znormalizowanego, są spontaniczne i nacechowane emocjonalnie. Choć nie spełniają formalnych kryteriów anonimowej ankiety, ich autentyczność i kontekst wypowiedzi zapewniają wysoki poziom wiarygodności oraz wartości poznawczej. Komentarze uczniów stanowią formę działania językowego, wyrażania emocji i interpretacji rzeczywistości szkolnej. Dzięki temu możliwe jest opisanie języka uczniowskiego doświadczenia jako istotnego elementu badań nad współczesną szkołą, uczniowską tożsamością i publicznym dyskursem o edukacji.

Negatywne doświadczenia edukacyjne

Już w 2008 r. Mirosław Szymański napisał, że:

coraz częściej słyhać narzekania na XIX-wieczny system pracy szkół i nauczycieli, ciągłą obecność autorytarnego stylu nauczania, dominację metod podawczych i ciągłego wkuwania, na nudę i rutynę, która cechuje życie szkolne, brak motywacji do wytężonej nauki i ambitnego stawiania celów... (Szymański 2008: 18).

Zgromadzone komentarze uczniów szkół średnich odsłaniają wielowymiarowe doświadczenia negatywne związane z funkcjonowaniem instytucji edukacyjnej. Wypowiedzi te nie ograniczają się do opisu problemów dydaktycznych, ale obejmują także kwestie emocjonalne, organizacyjne, relacyjne i zdrowotne. Zawarte w nich treści stanowią świadectwo frustracji, głębokich kryzysów tożsamościowych i psychicznych, których geneza jest osadzona w środowisku szkolnym.

Na poziomie pragmatycznym wypowiedzi uczniów realizują przede wszystkim akty, takie jak: ekspresywy, dyrektywy oraz asercje (zgodnie z klasyfikacją J. Searle'a, por. Searle 1987). Dominują skargi i oskarżenia, które sygnalizują niezaspokojone potrzeby i stanowią reakcję na instytucjonalne zaniedbania (np. *Nie ma żadnej pomocy, kiedy naprawdę jej potrzebujesz; Nauczyciel wyzywał ucznia na lekcji; Zamiast pomocy dostajemy wyśmiewanie, że 'to było proste'; Prosiłam o pomoc, ale usłyszałam, że 'wszyscy muszą dać sobie radę'*). Skargi formułowane przez uczniów należą zarówno do aktów ekspresywnych, jak i dyrektywnych. Z jednej strony wyrażają niezadowolenie i frustrację, z drugiej zaś – implikują prośbę o zmianę lub naprawę sytuacji. Także akty oskarżeń obecne

w zebranych materiale zawierają zarówno asertywne, jak i deklaratywne elementy. Mówią coś o rzeczywistości i prezentowanych problemach, ale ich intencją jest wywarcie skutku społecznego, potępienie danego zjawiska i ukaranie winnych (np. przez zniechęcanie kandydatów do wyboru danej szkoły). Funkcja illokucyjna wypowiedzi polega więc na wzmocnieniu ekspresji emocjonalnej oraz wyartykułowaniu rozczarowania i frustracji. W sensie perlokucyjnym uczniowie próbują też wywołać u odbiorcy określoną reakcję. Może być to sprzeciw, zrozumienie albo wspólnotowe potwierdzenie podobnych doświadczeń.

Niejednokrotnie wypowiedzi mają charakter świadectwa. Ich celem jest zanotowanie doświadczenia i utrwalenie w przestrzeni publicznej własnej perspektywy. Wyraża jest funkcja terapeutyczna takich komentarzy. Można traktować je jako formę protestu językowego, którego główną funkcją illokucyjną jest wyrażenie niezgody lub oburzenia. Wszystkie komentarze należące do aktów ekspresywnych służą ujawnieniu stanu emocjonalnego nadawcy i niosą silny ładunek afektywny (np. *Mam ataki paniki na myśl o lekcjach; Nie chce mi się już nic; Fizyka to dramat; Zamiast motywacji – ciągła presja i strach*). Akty protestu i świadectwa (które według J. Searle'a należy zaklasyfikować do ekspresywów i asercji) mają na celu zdemaskowanie mechanizmów opresyjnych lub wyrażenie niezgody na to, co się dzieje w konkretnej szkole (np. *Mam dość – szkoła zniszczyła moją psychikę; Nie liczy się człowiek, tylko frekwencja; Uczeń jest tu tylko liczbą na papierze; Szkoła nie przygotowuje do egzaminów zawodowych; Zajęcia to przepisywanie książek; Trzeba brać korki, by zdać maturę; Zastępstwa to siedzenie w ciszy albo oglądanie przypadkowych filmów na YouTube*). Pod względem perlokucyjnym uczniowie dążą do wywołania poruszenia, współczucia lub uzyskania poparcia ze strony odbiorców (innych uczniów, rodziców, decydentów edukacyjnych). Wiele wypowiedzi zawiera komponent narracyjny. Ukazują fragmenty osobistych historii, co przekształca je w mikro-narracje o edukacyjnych traumach.

Z perspektywy dyskursywnej (zob. Fairclough 1992; van Dijk 2001 i 2006) wypowiedzi uczniów ukazują alternatywny obraz szkoły. Kontrastuje on z oficjalną narracją o misji edukacyjnej, wsparciu rozwoju i trosce o dobro ucznia (np. *Nauczycieli bardziej obchodzi ranking szkoły niż zdrowie uczniów*). Komentarze uczniów wpisują się w szerszy dyskurs krytyki instytucjonalnej, który ujawnia systemowe napięcia w edukacji oraz wskazuje na dysfunkcje w relacji szkoła – uczeń (zob. też: Kamińska 2013: 99–123; Kocór 2012: 23–44). W analizowanych wypowiedziach utrwala się następujące opozycje: uczeń jako jednostka – szkoła jako system biurokratyczny; potrzeby indywidualne – wymagania zbiorowe; teoria – praktyka; szkoła jako przestrzeń wsparcia – szkoła jako przestrzeń opresji. Szkoła jawi się w tym dyskursie jako nieskuteczna i niesprawiedliwa (*nie przygotowuje; nie uczą nic; trzeba brać korki; niektórzy dostają tróję za nic, inni za starania mają dwóję*), a także zdezorganizowana i bezsilna

(*chaos organizacyjny; dyrekcja zamyka oczy na wszystko; psycholog nie pomaga*). Uczniowie dostrzegają w niej przestrzeń opresji i przemocy psychicznej (np. *Przez tę szkołę mam problemy psychiczne; Szkoła zniszczyła moją psychikę; Miałem pasję, ale szkoła je zdusiła*). W opiniach uczniów szkoła jest instytucją obojętną na ich potrzeby i odpersonalizowaną (np. *Uczeń to tylko liczba na papierze; Nie liczy się człowiek, tylko frekwencja; Psycholog w szkole to fikcja*). Kojarzy się młodzieży z rywalizacją, stresem i brakiem wspólnoty (*Każdy patrzy tylko na siebie; Klasa podzielona na grupki; Wszystko podporządkowane rankingom; Jeśli nie jesteś najlepszy, to nie liczy, że ktoś ci pomoże. Wszyscy gonią za wynikami*). Narracje uczniów ukazują instytucje edukacyjne jako przestrzeń systemowego zawodu, strukturalnej niemocy i nierealnych wymagań (np. *W jednym tygodniu mieliśmy 6 sprawdzianów i 3 kartkówki – nie do przejścia*). Mówi się wprost o stygmatyzacji słabszych uczniów i mechanizmach wykluczających (np. *Jeśli nie jesteś prymusem, nauczyciele nie zwracają na Ciebie uwagi*). Zarzuca się szkołom faworyzowanie tak zwanych elit (np. *Jeśli jesteś olimpijczykiem, masz fory*), a marginalizowanie uczniów, którzy nie odnoszą spektakularnych sukcesów (np. *reszta się nie liczy; reszta traktowana jest jak tło; nauczyciele traktują Cię jak gorszego; każą robić zadania z olimpiad; zadania jak dla olimpijczyków, nawet jeśli ledwo ogarniasz podstawy*). Uczniowie narzekają na brak wsparcia w razie konfliktów rówieśniczych (np. *Byłam szykanowana przez koleżanki. Szkoła to zignorowała*). Administracja i dyrekcja nie są przedstawiane jako źródło porządku i wsparcia, ale jako system ignorujący potrzeby młodzieży (np. *Nie jesteśmy ludźmi, tylko numerkami w rankingu szkoły*). Taka konstrukcja wpisuje się w dyskurs buntu i oporu. Uczniowie używają języka, który dekonstruuje instytucjonalny autorytet szkoły, podważa jej skuteczność oraz deklarowane wartości (np. *Jeśli ktoś nie wytrzymuje psychicznie, to jego problem. Nauczyciele i dyrekcja mają to gdzieś; Nauczyciele ignorują to, że ktoś jest wykluczany albo szykanowany*).

Przyjrzenie się zgromadzonemu materiałowi z perspektywy semantyczno-wartościującej wskazuje na obecność silnie nacechowanych środków wyrazu. Obrazują one głęboko przeżywane poczucie krzywdy, izolacji i wykluczenia. Wypowiedzi zawierają leksykę emocjonalną i egzystencjalną (np. *zestresowane; problemy psychiczne; ataki paniki; przetrwać do końca*). Sygnalizuje to wysoki poziom cierpienia psychicznego a także odzwierciedla poczucie bezsilności i wykluczenia z procesu komunikacji (np. *Zgłaszałam się wielokrotnie – bez odzewu; szkoła nie słucha ani uczniów, ani rodziców; Chciałem porozmawiać po lekcji, nauczyciel powiedział, że nie ma czasu*). Wysoka jest frekwencja występowania emocjonalnie nacechowanych rzeczowników: *chamstwo, porażka, patologia, gang, zniechęcenie, przemoc, hejt*. Służą one intensyfikacji negatywnych emocji. Tego rodzaju strategie językowe stanowią wyraz światopoglądu aksjologicznego (zob. Bartmiński 2007), w którym szkoła zostaje oceniona

jako przestrzeń zagrożenia, nierówności, chaosu i frustracji. Użycie presupozycji i porównań (np. *więcej dowiem się z internetu niż na lekcji*) zakłada obniżenie statusu szkolnej edukacji w porównaniu do innych źródeł wiedzy. W ekscerpowanym materiale są obecne hiperbole oraz metafory odnoszące się do dramaturgii egzystencjalnej, a także przemocy werbalnej i psychicznej (np. *Szkoła zniszczyła moją psychikę; Co pół roku mam wycięty miesiąc z życia; Codziennie rano patrzę w lustro i zadaję sobie pytanie, gdzie popełniłem błąd w życiu; Ktoś mnie regularnie wyśmiewał, a wychowawca powiedział, że 'to tylko żarty'*). Takie sformułowania przesuwają język skargi do rejestru traumy. Łączą się z metaforami sugerującymi katastroficzny obraz rzeczywistości edukacyjnej, zarówno w wymiarze dydaktycznym (np. *fizyka to dramat; angielski to jakaś farsa – nauczycielka wiecznie na zwolnieniu*), psychologicznym (np. *ciągła presja i strach*), jak i infrastrukturalnym (np. *grzyb pod ławką, brak klamek, toalety bez drzwi*). Zaniedbania w wymiarze materialnym stają się dla uczniów symbolicznym obrazem wieloaspektowego upadku instytucji. W zgromadzonym materiale wciąż powracającą strategią jest stosowanie ironii i hiperboli. Służy to demaskowaniu absurdów i deprecjacji działań szkoły (np. w *kurtce nie wolno chodzić, mimo zimna; pupilki nauczycieli; zajęcia z YouTube*). Wysoka jest też frekwencja występowania konstrukcji generalizujących lub zawierających negację. Takie wyrażenia, jak: *nie uczą nic, żadnej nauki, nie ma kontroli, zero praktyki* funkcjonują jako kategoryczne akty oceniające, sugerujące całkowity brak określonej wartości. Ich funkcją jest retoryczne wzmocnienie zarzutu i wykluczenie możliwości relatywizacji. Uczniowie posługują się też konstrukcjami depersonifikującymi, które służą odczłowieczeniu doświadczenia szkolnego i generalizacji problemu, np. *uczeń to liczba; wszyscy są traktowani tak samo nijak; nie ma atmosfery*. Występują także przesunięcia sprawczości. Zamiast na przykład *nauczyciel nie pomógł* uczniowie wybierają sformułowanie *nie ma pomocy*. Ujawnia to ich punkt widzenia oraz poczucie braku personalnej odpowiedzialności w tak funkcjonującym systemie szkolnym.

Mirosław Szymański w książce *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie* z 2021 r. zauważył, że

wbrew wszelkim deklaracjom szkoła współczesna nie jest instytucją rozwijającą kreatywność. Jak dawniej, z dość ograniczonym skutkiem kładzie nacisk na wpajanie istniejących zasad i reguł, a także sposobów działania, które w wielu przypadkach przestają być efektywne i tracą społeczne znaczenie. W dodatku fatalna atmosfera w szkole, niewłaściwe kontakty interpersonalne, przejawy nadmiernej rywalizacji, agresji i przemocy czynią wiele szkody... (Szymański 2021: 105).

Zgromadzone komentarze uczniów łódzkich liceów i techników tworzą spójny, krytyczny obraz instytucji edukacyjnej. Wyeksponowany został psycho-

społeczny wymiar doświadczenia szkolnego. Język stał się narzędziem werbalizacji cierpienia, oporu i autoanalizy. Wypowiedzi uczniów pełnią funkcję autodiagnozy, w której doświadczenie edukacyjne zostaje opisane jako źródło lęku, cierpienia lub utraty tożsamości (por. Kamińska 2013: 99–123; Zubrzycka-Maciąg, Wosik-Kawala 2012: 39–58; Speck 2003). W warstwie pragmatycznej dominują ekspresywy, asercje oraz dyrektywy. Ich elementy przeplatają się w wypowiedziach przyjmujących formę skarg, oskarżeń, protestów oraz świadectw emocjonalnych. W ujęciu dyskursywnym szkoła zostaje zdekonstruowana jako autorytet, a przedstawiona jako instytucja stresogenna. Uczniowie używają języka silnie wartościującego, operującego metaforą traumy, egzystencjalnym napięciem i symboliką systemowej obojętności. Analiza semantyczna wskazuje na bogaty arsenał środków językowych – negacji, metafor, ironii i hiperboli, które służą wartościowaniu doświadczenia i emocjonalnej ekspresji. W efekcie język uczniów nie tylko opisuje rzeczywistość szkolną, ale ją przekształca, demaskuje i interpretuje, odsłaniając głębokie pęknięcia w relacjach uczeń – instytucja. Tego rodzaju komentarze ujawniają, że z perspektywy uczniów szkoła funkcjonuje nie tylko jako przestrzeń nauczania, ale przede wszystkim jako przestrzeń emocjonalnego i społecznego doświadczenia (więcej zob. Chodakowska 2012: 13–21; Konarzewska 2023: 89–94; Sowa 2014: 37–48; Szczygieł 2020: 144–160; *Szkoła jutra? Tradycje i (r)ewolucje* 2023; *Szkoła w perspektywie jej realnych przeobrażeń* 2013; *Szkoła wobec wyzwani XXI wieku* 2012; Zubrzycka-Maciąg, Wosik-Kawala 2012).

Pozytywne doświadczenia edukacyjne

Wypowiedzi uczniów analizowane w poprzedniej części artykułu akcentowały trudności i negatywne aspekty funkcjonowania w środowisku szkolnym. Choć w wielu relacjach wybrzmiewał głęboki krytycyzm wobec szkoły, w zebranych przeze mnie materiale nie brakuje głosów wyrażających satysfakcję i wdzięczność. Wyekscerpowane wypowiedzi ujawniają doświadczenia pozytywne, wspierające i afirmujące, które odnoszą się zarówno do relacji interpersonalnych, jak i systemowych aspektów funkcjonowania szkoły (por. *Edukacja jutra* 2014; Flanz 2020: 98–115; Flanz 2021: 15–31; Kirenka, Zubrzycka-Maciąg, Wosik-Kawala 2012; Kocór 2014: 49–64; Szempruch 2021: 181–194). Komentarze te ukazują instytucje edukacyjne jako przestrzeń wspólnoty, sprawczości, rozwoju i uznania dla różnorodności. Mówi się o współpracy i poczuciu bezpieczeństwa (zob. Banach 2006: 105–116; Denek 2006: 85–92; Konarzewska 2023: 89–94; Kowalkiewicz-Kulesza 2023: 15–27; *Szkoła w nauce* 2006; Szymański 2008; *Zrozumieć szkołę...* 2016).

W odróżnieniu od wypowiedzi o charakterze krytycznym komentarze pozytywne realizują akty afirmacji, które służą wyrażaniu uznania, podziękowania

lub aprobaty (np. *Szkoła daje poczucie wspólnoty; Z pomocą nauczycieli można wiele osiągnąć.*). Zgodnie z klasyfikacją aktów mowy Johna Searle'a są to akty typu ekspresywnego, wyrażają pozytywny stosunek emocjonalny mówiącego do rzeczywistości. Tego typu akty ujawniają satysfakcję uczniów, bezpieczeństwo oraz zaufanie (np. *Miła atmosfera, aż chce się wracać; Czuję się tu bezpiecznie*). Stosując asercje w postaci konstatacji, uczniowie przedstawiają swoje doświadczenia jako zgodne z rzeczywistością i pozytywnie je wartościują (np. *Psycholog naprawdę pomaga; Uczymy się przez projekty*). Wypowiedzi pełnią funkcję perlokucyjną, stanowiąc zarówno świadectwo, jak i zachętę (np. *Nigdy nie słyszałam głupiego komentarza ani hejtu. To naprawdę wyjątkowe*). W ten sposób wpływają na odbiorców i skłaniają ich do postrzegania danej szkoły jako przestrzeni przyjaznej i godnej zaufania (np. *Moja klasa jest jak druga rodzina. Pomagamy sobie, nie ma zawiści; W klasie mamy świetną atmosferę – ludzie są życzliwi, nikt nikogo nie wyklucza; Mamy super wychowawcę – zawsze możemy z nim pogadać*). Niektóre komentarze można także traktować jako akty legitymizacji, ponieważ zawierają potwierdzenia, że instytucja realizuje zadania zgodnie z oczekiwaniami uczniów (np. *Mat-fiz to strzał w dziesiątkę – mega nauczyciele; Atmosfera w szkole jest super, wszyscy się wspierają*). Według klasyfikacji Johna Searle'a są to przede wszystkim akty typu ekspresywnego (z elementami asercji). Ich celem jest wyrażenie pozytywnej oceny, ale także potwierdzenie słuszności określonego stanu rzeczy.

Z perspektywy dyskursywnej w analizowanych wypowiedziach szkoła jawi się jako przestrzeń dialogu i współdecydowania (np. *Uczniowie mają wpływ; Zgłaszamy pomysły i są one brane pod uwagę*). Jest prezentowana jako instytucja wspierająca i otwarta na różnorodność (np. *Nie ma uprzedzeń, pomagają nowym; Szkoła przyjazna Ukraincom; To miejsce, gdzie mogę być sobą; Nikt mnie nie ocenia, mogę ufać ludziom*). W tym ujęciu placówka edukacyjna jest środowiskiem bezpiecznym emocjonalnie (np. *Można mówić szczerze, nie boisz się oceny; Szkoła daje poczucie wspólnoty*), a także miejscem integracji wiedzy z realnym światem i przyszłością (np. *Zawody przyszłościowe; Byliśmy w CERN i na obozie naukowym – rewelacja!*). Z perspektywy analizy dyskursu uczniowie konstruują pozytywny obraz edukacji, który promuje empatię oraz partnerstwo między nauczycielem a uczniem (np. *Wychowawczynie pomogła mi przejść przez trudny czas. Nie czułam się sama*). Legitymizuje się różne formy osiągnięć i tożsamości uczniowskich (np. *Mamy dni tematyczne, wspólne akcje, wydarzenia – to naprawdę łączy ludzi*). W analizowanym materiale zostaje podważony obraz szkoły jako instytucji represyjnej. Dyskurs ten wpisuje się w nurt edukacji partycypacyjnej i humanistycznej, ukazując szkołę jako środowisko relacyjne, rozwojowe i adaptacyjne (np. *Kiedy ktoś płakał na lekcji, podeszło do niego kilku uczniów. To było piękne*).

Spojrzenie na zgromadzony materiał z poziomu semantyczno-wartościującego pozwala zauważyć, że w pozytywnych uczniowskich komentarzach pojawia

się język uznania, wspólnoty i sprawczości. Środki leksykalne dotyczą wartości afirmatywnych, które obejmują aspekty wspólnotowe i relacyjne, np. *wspólnota*, *życzliwość*, *miła atmosfera*, *poczucie bezpieczeństwa*, *otwartość*, *szacunek*. Wyrażenia te konstruują obraz szkoły jako przestrzeni więzi społecznych i akceptacji. Język potwierdza godność i sprawczość ucznia, mówi się o pozytywnej tożsamości edukacyjnej (np. *traktują nas jak ludzi*, *można mówić szczerze*, *z nauczycielem można porozmawiać jak z człowiekiem*). Bogate jest słownictwo wskazujące na dynamiczne, podmiotowe uczestnictwo ucznia w procesie edukacyjnym. Liczne są też leksemy odnoszące się do działania i wywierania wpływu (np. *można się zaangażować*; *mamy wpływ*; *nasze pomysły są brane pod uwagę*; *dostosowali formy pracy*). Eksponuje się uznanie dla różnorodnych form aktywności uczniowskiej, co stanowi przeciwwagę dla ocen wyłącznie ilościowych (np. *doceniają wysilek*; *liczy się pomysłowość*). W zebranych materiale obecne są hiperbole (wyrażane przedrostkami *prze* lub *super*) przeplatające się z metaforami powrotu i pamięci. Wskazują one na emocjonalny związek uczestników z miejscem nauki oraz trwałość pozytywnych przeżyć edukacyjnych (np. *aż chce się wracać*; *to były przepiękne lata*; *super wspomnienia*; *te wspomnienia ciągle żyją*). Niektóre metaforyczne określenia stanowią afirmację wolności twórczej i braku presji (np. *szkoła nie tłamsi kreatywności*).

Cytując Alberta Camusa, Mirosław Szymański napisał: „Bardziej pomaga się człowiekowi, okazując mu jego pozytywny obraz niż wykazując nieustanne błędy. Normalnie każdy usiłuje upodobnić się do swojego najlepszego wizerunku” (Szymański 2008: 221). Tego typu podejście jest bliskie oczekiwaniom młodzieży. Widać to w pozytywnych komentarzach uczniów, które odnoszą się do nadziei, wspólnoty i uznania, ukazując szkołę jako przestrzeń możliwego spełnienia, rozwoju oraz partnerstwa. W warstwie pragmatycznej dominują akty będące asercjami i ekspresywami (pochwały, świadectwa), w warstwie dyskursywnej docenia się edukację opartą na zaufaniu, otwartości i różnorodności. Pod względem semantycznym pozytywne wypowiedzi uczniów operują figurami uczestnictwa, językiem sprawczości oraz leksyką wartości wspólnotowych. Wartości wspólnotowe przejawiają się w odwołaniach do relacji, współdziałania i poczucia przynależności. Uczniowie opisują swoje doświadczenia edukacyjne jako oparte na wzajemnym wsparciu i współpracy, co wskazuje na silne więzi społeczne i emocjonalne w grupie. Ponadto przedstawione dane pokazują, że uczniowie potrafią formułować konkretne, emocjonalnie zaangażowane i konstruktywne komunikaty, opisujące ich szkolne przeżycia.

Wnioski końcowe

Przeprowadzona analiza językowa wypowiedzi uczniów szkół ponadpodstawowych odnoszących się do ich doświadczeń edukacyjnych ujawnia złożony, wielowymiarowy obraz rzeczywistości szkolnej. Obraz ten rozciąga się między

skrajnościami: poczuciem osamotnienia a wspólnotą, zawodem a spełnieniem, traumą a wzrostem. Dzięki zastosowaniu trójpoziomowego modelu analizy (pragmatycznej, dyskursywnej i semantyczno-wartościującej) możliwe było uchwytenie zarówno intencji komunikacyjnych uczniów, jak i społecznego wymiaru języka, w którym konstatuje się szkolne doświadczenie.

Wypowiedzi pozytywne zawierają afirmacje, świadectwa uznania i współuczestnictwa, w których szkoła jawi się jako miejsce zaufania, dialogu i sprawczości. Uczniowie akcentują relacje z nauczycielami, otwartość instytucji na różnorodność, możliwość współdecydowania i rozwijania pasji. Język tych komentarzy jest osadzony w wartościach wspólnotowych, a leksyka nacechowana empatią, bezpieczeństwem i współpracą.

Z kolei wypowiedzi negatywne są zdominowane przez skargi, oskarżenia i pełne emocje wyznania, które ujawniają głębokie problemy systemowe: deficyt wsparcia psychologicznego, niesprawiedliwość oceniania, przeciążenie, brak indywidualizacji oraz kryzys relacji. Uczniowie posługują się językiem silnie wartościującym, pełnym metafor kryzysu, ironii i hiperboli, by wyrazić frustrację i bezradność. Dyskurs ten ujawnia rozpad symbolicznej więzi między uczniem a szkołą jako instytucją.

Całość materiału pokazuje, że uczniowie posiadają świadomy, krytyczny i refleksyjny stosunek do edukacji, który wyrażają przez zróżnicowane strategie językowe. Ich wypowiedzi nie tylko odzwierciedlają rzeczywistość, ale również ją kształtują, będąc formą społecznego i tożsamościowego działania językowego. W badanym korpusie ujawnia się zatem język uczniowskiego doświadczenia jako narzędzie interpretacji, ekspresji i (re)konstrukcji edukacyjnego świata.

Analiza opinii uczniów pokazuje, że współczesna szkoła może być miejscem rozwoju i wsparcia, ale też źródłem stresu, presji i wypalenia. Wypowiedzi uczniów jasno ilustrują emocjonalne konsekwencje funkcjonowania w środowisku szkolnym. Aby poprawić jakość edukacji, potrzebne jest nie tylko podnoszenie wyników egzaminacyjnych, ale także inwestowanie w relacje, atmosferę, zdrowie psychiczne oraz partycypację uczniów w życiu szkoły. Szkoła przyszłości to taka, która łączy poziom merytoryczny z empatią, elastycznością i otwartością. Zdaniem uczniów superszkoła oferuje przestrzeń do rozwoju osobistego, nawiązywania relacji, podejmowania decyzji i popełniania błędów w bezpiecznych warunkach. Jest także gotowa na przyjmowanie głosu uczniów jako pełnoprawnych uczestników życia szkoły.

Bibliografia

Austin J. (1993), *Mówienie i poznawanie*, tłum. B. Chwedończuk, PWN, Warszawa.

Banach C. (2006), *Zadania i cechy dobrej szkoły jako organizacji uczącej się*, w: *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, red. B. Muchacka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Bartmiński J. (2003), *Miejsce wartości w językowym obrazie świata*, w: *Język w kręgu wartości*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Bartmiński J. (2007), *Stereotypy mieszkają w języku. Studium etnolingwistyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Buła D., Nawacka J. (1983), *Próba klasyfikacji aktów mowy*, „Socjolingwistyka”, z. 5.

Cęcelek G., Woźnicka E., Klimczak P. (2021), *Szkoła jako przestrzeń uczenia się*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

Chodakowska M. (2012), *Współodpowiedzialność rodziców i szkoły za wychowanie młodych pokoleń (w świetle raportu CBOS)*, w: *Wychowawcza rola szkoły*, red. J. Kirenka, T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawali, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Denek K. (2006), *W stronę dobrej szkoły*, w: *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, red. B. Muchacka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Denek K. (2015), *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec.

Dobrowolska B. (2013), *Szkoła w perspektywie globalizacji i zagrożeń*, w: *Szkoła w perspektywie globalizacji i zagrożeń*, red. B. Dobrowolska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.

Edukacja jutra. Systemowe aspekty organizacji szkolnictwa w Polsce (2014), red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec.

Fairclough N. (1992), *Discourse and social change*, Polity Press, Cambridge.

Fairclough N. (1995), *Critical discourse analysis: The critical study of language*, Longman, London.

Flanz J. (2020), *Działania podejmowane przez nauczycieli liceów ogólnokształcących i techników w tworzeniu klimatu społeczno-wychowawczego klas szkolnych – raport z badania*, w: *Szkoła – nauczyciel – uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, red. M. Przybyś-Zaremba, J. Stepaniuk, A. Szczygieł, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

Flanz J. (2021), *Wybrane aspekty szkoły przyszłości w opiniach nauczycieli, rodziców i uczniów*, w: *Szkoła jako przestrzeń uczenia się*, red. G. Cęcelek, E. Woźnicka, P. Klimczak, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

Grochowalska M. (2006), *Dialog dziecko – nauczyciel a problemy progu szkolnego*, w: *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, red. B. Muchacka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Grzeško-Nyczka M. (2023), *(R)ewolucja w klasie szkolnej. O potrzebie (re)organizacji przestrzeni edukacyjnej*, w: *Szkoła jutra? Tradycja i (r)ewolucje w edukacji*, red. K. Jeznach, A. Kowalkiewicz-Kulesza, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Kamińska M. (2013), *Zjawisko wykluczenia społecznego wśród młodzieży – rola szkoły i nauczycieli*, w: *Szkoła w perspektywie globalizacji i zagrożeń*, red. B. Dobrowolska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Kawka M. (1999), *Dyskurs szkolny – zagadnienia języka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.

Kirenka J., Zubrzycka-Maciąg T., Wosik-Kawali D. (2012), *Wychowawcza rola szkoły*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Kocór M. (2012), *Autorytet współczesnego nauczyciela – oczekiwania a rzeczywistość*, w: *Edukacja Jutra. Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec.

Kocór M. (2014), *Nauczyciel wobec reformy – reforma wobec nauczyciela. Ku polityce partnerstwa i dialogu edukacyjnego*, w: *Edukacja jutra. Systemowe aspekty organizacji szkolnictwa w Polsce*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec.

Konarzewska A. (2023), *O czym wychowawcy słów kilka*, w: *Szkoła jutra? Tradycja i (r)ewolucje w edukacji*, red. K. Jeznach, A. Kowalkiewicz-Kulesza, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Kowalkiewicz-Kulesza A. (2023), *Współczesna szkoła w oczach nastolatków*, w: *Szkoła jutra? Tradycja i (r)ewolucje w edukacji*, red. K. Jeznach, A. Kowalkiewicz-Kulesza, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

Kwieciński Z. (2021), *Nauczyciel na gruzach starego świata*, w: *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, red. J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański, Wydawnictwo Impuls, Kraków.

Ostrowicka H. (2017), *Dyskurs edukacyjny, weredykacja i pedagogie – od konstelacji związków dyskursu i edukacji do aleturgicznej analizy praktyki edukacyjnej*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2(12).

Searle J.R. (1987), *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, tłum. B. Chwedeńczuk, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

Śniegulska A. (2012), *Współczesny dyskurs o nauczycielu*, w: *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

Sowa J. (2014), *Ku nowoczesnej szkole*, w: *Edukacja jutra. Systemowe aspekty organizacji szkolnictwa w Polsce*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec.

Speck O. (2003), *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk.

Szczygieł A. (2020), *Barriere komunikacyjne w interakcji nauczyciel – uczeń oraz ich potencjalny wpływ na funkcjonowanie ucznia w szkole*, w: *Szkoła – nauczyciel – uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, red. M. Przybysz-Zaremba, J. Stepaniuk, A. Szczygieł, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

Szempruch J. (2017), *Wyzwania i perspektywy pracy nauczyciela wobec przemian współczesnego świata*, w: *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikuła, K. Białożyty, Wydawnictwo „Scriptum”, Kraków.

- Szempruch J. (2021), *Pytania (d) o nauczyciela w czasach zmian społecznych*, w: *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, red. J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych* (2021), red. J. Łukasik, I. Nowosad, M. Szymański, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Szkoła jutra? Tradycja i (r)ewolucje w edukacji* (2023), red. K. Jeznach, A. Kowalkiewicz-Kulesza, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej* (2006), red. B. Muchacka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szkoła w perspektywie globalizacji i zagrożeń* (2013), red. B. Dobrowolska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Szkoła w perspektywie jej realnych przeobrażeń. Zarządzanie – Kompetencje – Kreatywność* (2013), red. V. Korim, R. Uździcki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Szkoła wobec wyzwań XXI wieku* (2012), red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Szymański M. (2008), *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Szymański M. (2014), *Edukacyjne problemy współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szymański M. (2021), *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Szymański M., Walasek-Jarosz B., Zbróg Z. (2016), *Zrozumieć szkołę dla (jej) zmiany*, w: *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, red. M. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Szyszkowa M. (2010), *Nieprzystawalność edukacji do problemów epoki globalizacji*, w: *Uczeń wobec wyzwań współczesności*, red. A. Rogalska-Marańska, B. Banasiak, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- van Dijk T. A. (2001), *Dyskurs jako struktura i proces*, tłum. G. Grochowski, PWN, Warszawa.
- van Dijk, T. A. (2006), *Discourse and manipulation*, „Discourse & Society”, 17(3), <https://doi.org/10.1177/0957926506060250> [dostęp: 18.03.2025].
- Warzecha A. (2014), *Krytyczna analiza dyskursu (KAD) w ujęciu Normana Fairclougha. Zarys problematyki*, „Konteksty Kultury”, z. 2, nr 11.
- Wieczorek K. (1997), *O tak zwanych pośrednich aktach mowy*, „Edukacja Filozoficzna”, vol. 24.
- Wołpiuk-Ochocińska A. (2012), *Wyzwania współczesnego nauczyciela w dobie globalizacji i powszechnej konkurencji*, w: *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku*, red. K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

Zdunkiewicz-Jedynak D. (1993), *Akty mowy*, w: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo „Wiedza o kulturze”, Wrocław.

Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany (2016), red. M. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.

Zubrzycka-Maciąg T., Wosik-Kawała D. (2012), *Wychowanie w szkole w świetle doświadczeń i opinii studentów pedagogiki*, w: *Wychowawcza rola szkoły*, red. J. Kirenka, T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawała, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Streszczenie

Między frustracją a zadowoleniem – edukacyjne doświadczenia uczniów łódzkich szkół ponadpodstawowych w perspektywie pragmatyczno-dyskursywnej

Artykuł prezentuje analizę językową wypowiedzi uczniów łódzkich szkół średnich (licea i technika), odnoszących się do ich doświadczeń edukacyjnych, opublikowanych na portalu WaszaEdukacja.pl. Badanie oparto na trójpoziomym modelu analitycznym, obejmującym perspektywę pragmatyczną (akty mowy i funkcje komunikacyjne), dyskursywną (relacje społeczne i ideologiczne napięcia) oraz semantyczno-wartościującą (środki językowe wyrażające emocje i oceny). Analizie poddano wybrane komentarze związane z rankingiem łódzkich liceów (50 szkół) i techników (21 szkół) z 2024 roku. Łącznie przeanalizowano 300 wypowiedzi zawierających osobiste refleksje, oceny i emocjonalne reakcje uczniów na warunki panujące w szkołach. Analiza wykazała, że uczniowie posługują się bogatym repertuarem środków językowych, aby wyrazić zarówno krytyczne, jak i afirmatywne postawy wobec szkoły i edukacji. Wypowiedzi negatywne ujawniają doświadczenia przeciążenia, wykluczenia i niesprawiedliwości, natomiast wypowiedzi pozytywne konstruują obraz szkoły jako przestrzeni wspólnoty, zaufania i rozwoju. Język uczniów staje się narzędziem ekspresji emocjonalnej, analizy rzeczywistości i społecznej sprawczości.

Słowa kluczowe: język uczniów, doświadczenia edukacyjne, analiza dyskursu, akty mowy, wartościowanie językowe, szkoła średnia

Summary

Between frustration and satisfaction – educational experiences of students from upper-secondary schools in Lodz from a pragmatic-discursive perspective

This article presents a linguistic analysis of high school students' statements regarding their educational experiences, published on the Polish platform WaszaEdukacja.pl. The study applies a tripartite analytical model incorporating a pragmatic perspective (speech acts and communicative functions), a discourse-oriented perspective (social relations and ideological tensions), and a semantic-evaluative perspective (language of emotions and value judgments).

The analysis reveals that students employ a diverse range of linguistic strategies to express both critical and affirmative attitudes toward school. Negative comments reflect experiences of overload, exclusion, and systemic injustice, while positive ones construct a vision of school as a space of trust, community, and personal development. The language of students emerges as a tool of emotional expression, social agency, and cognitive interpretation of educational reality.

Keywords: student language, educational experience, discourse analysis, speech acts, evaluative semantics, secondary school