

VIOLETTA KOPIŃSKA*, URSZULA LEWARTOWICZ**

Szkoła w dyskursie polskich kabaretów

School in the discourse of polish cabarets

Streszczenie

Celem badań, których wyniki są prezentowane w niniejszym artykule, jest rozpoznanie problemów odnoszących się do szkoły i edukacji szkolnej obecnych w analizowanym dyskursie kabaretowym oraz sposobu ich prezentacji. Ze względu na swoje cechy dystynktywne oraz przynależność do kultury popularnej kabaret stanowi interesujący poznawczo obszar badawczy, pole analiz wielu problemów społecznych, w tym wypadku kwestii związanych z polityką edukacyjną. Metodą zbierania danych było przeszukiwanie źródeł. Materiał analityczny stanowiło osiem skeczów polskich kabaretów dobranych w sposób systematyczny przy zastosowaniu kryteriów: czasu publikacji, popularności i tematyczności. Metoda analizy danych mieści się w grupie podejść określanych jako Krytyczna Analiza Dyskursu. W analizowanym materiale poszukiwano aplikacji strategii dyskursywnych (nazywania, orzekania, argumentacji, perspektywizacji, wzmacniania i tonowania) opisywanych przez Ruth Wodak i Martina Reisigla. Wyniki analiz pokazują, że w dyskursie polskich kabaretów szkoła prezentowana jest jako podporządkowany wykonawca regulacji polityczno-prawnych. Jako instytucja cechuje się niskim prestiżem społecznym, który budowany jest zarówno poprzez niską ocenę edukacji szkolnej pod kątem merytorycznym, jak i niski prestiż zawodu nauczyciela oraz niską ocenę roli ucznia. W relacjach między podmiotami edukacji szkolnej ujawnia się

* Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5255-9995>, e-mail: violetta.kopinska@umk.pl.

** Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0915-9486>, e-mail: ulewartowicz@gmail.com.

wyraźnie dyskurs strofująco-dyscyplinujący jako jeden z symptomów władzy i hierarchii. Widoczne są także przejawy infantyilizacji oraz seksizmu.

Słowa kluczowe:

szkoła, rodzic, nauczyciel, uczeń, kabaret, Krytyczna Analiza Dyskursu

Abstract

The study aims to identify problems related to school and school education present in cabaret discourse and the way they are presented. The cabaret is an interesting research area and field of analysis of social problems, including issues related to educational policy. The data collection method was source searching. The analytical material consisted of eight sketches of Polish cabarets, selected according to the criteria: time of publication, popularity, and topicality. The data analysis method belongs to a group of approaches called critical discourse analysis. Applications of discursive strategies described by R. Wodak and M. Reisigl were sought. The results show that in the discourse of Polish cabarets, the school is presented as a subordinate contractor of political and legal regulations. It characterises with low social prestige, which is built on the low assessment of school teaching in terms of content, the low prestige of the teaching profession, and the low assessment of the student's role. In relations between these entities, the discourse of scolding and disciplining appears as the manifestation of power and hierarchy; of infantilisation and sexism.

Keywords:

student, school, teacher, parent, cabaret, critical discourse analysis

1. WPROWADZENIE

W lipcu 2022 roku na Festiwalu Kabaretu w Koszalinie kabaret Neo-Nówka zaprezentował nową wersję skeczu „Wigilia” z 2018 roku. Wersja z 2022 roku, pełna krytycznych odniesień do polityki rządu, komentowana była przez wielu polityków, zarówno z koalicji rządzącej, jak i z opozycji. Komentarze pojawiały się nie tylko w mediach społecznościowych, ale również w mediach tradycyjnych. Na temat skeczu wypowiedział się także rzecznik prasowy PiS. Na koniec 2022 roku skecz miał ponad 10,8 mln wyświetleń, co oznacza, że stał się najchętniej oglądanym niemuzycznym klipem w serwisie YouTube w Polsce (*Żarty z PiS w kabarecie chwyciły...*, 2022).

W październiku i listopadzie 2023 roku pojawiły się doniesienia o cenzurze dotyczącej programu „Kabaret na żywo. Młodzi i Moralni” emitowanego w telewizji Polsat. Przed październikowymi wyborami z platformy telewizji, z profili na Facebooku i YouTube zostały usunięte wszystkie skecze z ostatnich sześciu miesięcy (Dobek, 2023). Rzecznik prasowy Polsatu uzasadniał to tym, że Polsat nie chce, by jego programy były wykorzystywane w kampanii wyborczej przez którąkolwiek ze stron sporu politycznego (Dobek, 2023). Mimo wysokiej oglądalności programu, bez porozumienia z twórcami, nie zostały także wyemitowane nakręcone już odcinki programu, co ostatecznie doprowadziło artystów do zerwania współpracy z telewizją (*Kabarety zawieszają współpracę z Polsatem...*, 2023).

Powyższe przykłady pokazują relację między polityką i twórczością kabaretową, a jednocześnie to, że twórczość ta jest dostrzegana, komentowana publicznie, a zatem znacząca w dyskursie publicznym. Przyjmujemy, że w kabarecie jako ważnym elemencie współczesnej kultury, analizowanym dotychczas głównie na gruncie literaturoznawczym i teatrologicznym, ze względu na jego cechy dystynktywne, tkwi również potencjał analityczny pozwalający uchwycić komunikowanie odnoszące się do polityki edukacyjnej, a ściślej rzecz ujmując – społecznie identyfikowanych problemów związanych ze szkołą. W związku z powyższym celem tego artykułu jest rozpoznanie problemów odnoszących się do szkoły i edukacji szkolnej obecnych w analizowanym dyskursie kabaretowym oraz sposobu ich prezentacji.

Uznajemy, że problemy związane ze szkołą i edukacją szkolną mogą być rozpatrywane w kategoriach politycznych. Przy czym przymiotnik „polityczny” rozumiemy szeroko. Nie chodzi tu tylko o fakt, że sektor edukacyjny jest sektorem regulowanym i zarządzanym przez państwo oraz że problemy tam występujące wymagają rozwiązań systemowych, zwłaszcza na poziomie państwowym, choć jest to ważny argument. Chodzi również o władzę rozumianą w kategoriach relacyjnych, a co za tym idzie, o politykę ujmowaną w kategoriach układu stosunków międzyludzkich, zawierających zjawiska kontroli, wpływu, władzy (Dahl, 1991). W tym sensie relacje pomiędzy różnymi podmiotami edukacji mogą skrywać władzę, są odbiciem wielu uwarunkowań społeczno-politycznych, w tym również tych, które bezpośrednio wiążą się z funkcjonowaniem szkół i edukacji szkolnej. Analiza dyskursu kabaretowego w tym obszarze stanowi pewne novum. Uznajemy, że ze względu na gatunek, jest to interesujący poznawczo obszar badawczy, również w perspektywie pedagogicznej i dyskursywnej.

2. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

Kabaret na stałe wpisał się w rzeczywistość artystyczną ostatnich dziesięcioleci. Na gruncie polskim zaistniał już na początku XX wieku za sprawą teatryku „Zielony Balonik”. Od tego czasu obserwujemy systematyczny rozwój kabaretu w Polsce, jak również jego przemiany – od elitarności do egalitarności. Sztuka kabaretowa stała się przedmiotem zainteresowania literaturoznawców, kulturoznawców i teatrologów. Problematykę tę podejmowali dotychczas m.in.: Izolda Kiec (2001, 2004, 2014), Dorota Fox (2011, 2012 – red. wsp. z J. Mikołajczyk, 2015 – red. wsp. z J. Mikołajczyk), Ryszard Marek Groński (1971, 1974, 1987, 1994). W perspektywie pedagogicznej kabaret nie doczekał się wielu opracowań. Podejmowano natomiast kwestie dotyczące edukacyjnych kontekstów śmiechu (m.in. Dudzikowa 1996, 2007; Grzybowski 2015, 2022).

Kabaret jest zjawiskiem społecznym – powstaje i funkcjonuje w określonych kontekstach społecznych, a jego treści są świadectwem stanu społeczeństwa. Ujmowany jest jako typ widowiska oraz przestrzeń komunikacyjna, charakteryzująca się tak zwaną niepełną fikcją – bowiem fikcją częściowo realistyczną, która wiąże się bezpośrednio z konkretnymi, bliskimi odbiorcom wydarzeniami (Biskupović, 2018). Kabaret komentuje zatem rzeczywistość. Jak przekonuje Alen Biskupović: „To, co się ukazało w dzisiejszej gazecie, zostanie zaśpiewane wieczorem” (s. 110). Autor zaznacza, że inspirowanie się wyłącznie realiami oraz bieżącymi wydarzeniami to jedna z różnic między teatrem a kabaretem. Cecha ta nieuchronnie determinuje krótką żywotność i brak uniwersalności kabaretowych skeczów.

W przestrzeni owej niepełnej fikcji toczy się między artystami kabaretowymi a publicznością gra, którą Jürgen Henningsen ujmuje jako grę z nabytymi zależnościami w wiedzy publiczności. Definicja ta jest efektem pedagogicznej koncepcji kabaretu J. Henningsena, u źródeł której leży przekonanie o wykorzystywaniu przez kabaret dwóch kluczowych mechanizmów: mechanizmu rozrywki oraz mechanizmu uczenia się (za: Fleischer, 2002). Michael Fleischer (2002) dowodzi, że kabaret to metoda artystyczna, która podaje w wątpliwość zależności w systemie wiedzy publiczności, burzy je, jednak nie proponuje nic w zamian:

widzowi dostarczane jest coś, co ten konfrontuje ze swoją wiedzą o świecie, z modelami myślenia i stwierdza, że nie da się tego zintegrować, że nie przystaje to do obrazu świata, jakim posługiwał się dotychczas. Widz musi zatem prze-funkcjonować poszczególne elementy modelu i adekwatniej zintegrować model myślenia w nowy, zmodyfikowany system (s. 340).

Mechanizm rozrywki wpisuje się w ludyczność kabaretu. Dyskurs kabaretowy jest dyskursem ludycznym, który określany jest przez Brzozowską jako „typ wydarzeń komunikacyjnych, w których przekazywaną ideą jest skłonność do zabawy (od łac. *ludus* »gra, zabawa«), a celem interakcji tworzenie »wspólnoty śmiechu«” (Brzozowska, 2009, s. 150). Przyjmujemy, że rozrywka stanowi nie tylko istotną część doświadczeń ludzkich, ale ma również znaczenie dla prezentowania i postrzegania różnego rodzaju problemów społecznych, w tym takich, które mają swoje ugruntowanie polityczne. Polski dyskurs kabaretowy wchodzi w skład tej części relacji między komunikowaniem politycznym i kulturą popularną, który Van Zoonen (2000) określa jako: „kultura popularna jako polityczna praktyka” (s. 13–14). Chodzi zatem o ten obszar, w którym ludzie mogą wyrażać swój stosunek do rzeczywistości społecznej, ponieważ nie jest to obszar zmonopolizowany przez polityków, stanowi dla nich pole budowania poznawczych ram rozumienia określonych problemów społecznych (Piontek, 2011). Kabaret jest dziedziną sztuki popularnej, a tym samym formą artykułowania niepokoju i lęków społeczeństwa i – co znamienne dla kultury popularnej – szybką reakcją na pojawiające się w sferze publicznej dyskursy (Jakubowski, 2006). Kabaret reaguje na te dyskursy krytycznie, korzystając z takich środków, jak satyra, ironia czy groteska. Jedną z głównych technik wykorzystywanych w kabarecie jest operowanie stereotypami, rozumianymi jako stałe wyobrażenia o różnych stopniach generalizacji, wspólnych dla danej grupy społecznej lub całego społeczeństwa, które pozwalają uchwycić zjawiska otaczające człowieka rzeczywistości (Czechowski & Ozga, 2018), umożliwiają odwołanie się do istniejących schematów poznawczych (Biskupowicz, 2018), a jednocześnie zagęszczanie znaczeń (Fleischer, 2002). W ten sposób kabaret staje się narzędziem wyrażania krytyki i oporu kulturowego – pozwala na dekonstrukcję narzuconych odgórnie kodów kulturowych, dając możliwość walki z ideologią, hierarchią i pozorem (Lewartowicz, 2021). Dzieje się tak głównie za sprawą cechy kabaretu, którą Tadeusz Szczerbowski (1994) określa mianem opozycyjności wobec rzeczywistości:

Postawa opozycji jest typowa dla kabaretu. Jego twórcy występują zawsze przeciw czemuś lub komuś, łamiąc jakieś tabu. Rzykują konfliktem z cenzurą lub innymi instytucjami (osobami), które stoją na straży tabu. Dlatego też autorzy i wykonawcy tekstów prezentowanych w kabarecie są nazywani często satyrykami. Albowiem satyra jest sposobem podważania istniejącego stanu rzeczy, wyrażania protestu, „szargania świętości” (s. 12).

Kabaret niczym średniowieczny błazen obserwuje i komentuje rzeczywistość, pokazuje absurdalność istniejącego ładu, drwi, ale i poucza, obnaża świat systemów, układów, polityki.

Sposób skonstruowania celu badań, wskazany we wprowadzeniu, wynika również z tego, że jednym z głównych założeń leżących u podstaw naszych analiz jest to, iż wizerunek szkoły i edukacji szkolnej, w tym problemów, które są obecne w tym obszarze, jest dyskursywnie produkowany, reprodukowany i zmieniany za pomocą języka i innych systemów semiotycznych (Bourdieu & Passeron, 1970/1990). Za Foucaultem przyjmujemy, że zastosowanie podejścia dyskursywnego ma tu sens, gdyż odsłonięcie reguł właściwych określonej praktyce dyskursywnej określa „nie milczącą egzystencję jakiejś rzeczywistości, nie kanoniczne użycie jakiegoś słownictwa, ale porządek istnienia przedmiotów” (Foucault, 1977, s. 76). Analizując dyskurs(y) wytwarzany(e) przez kabarety, koncentrujemy się przede wszystkim dyskursie o edukacji, czyli na tym typie dyskursu, który jest powiązany tematycznie z edukacją (Ostrowicka, 2019). Warto jednak zauważyć, że specyfika kabaretu pozwala na jednoczesne uchwycenie innych typów dyskursu edukacyjnego. Dyskurs o edukacji splata się tu z dyskursem w edukacji, ujawniając zarówno związki gatunkowe, jak i funkcjonalne (Ostrowicka, 2019). Identyfikacja problemów odnoszących się do szkoły i edukacji szkolnej odnosi się do każdego z tych typów. Z jednej strony operowanie niepełną fikcją ujawnia potencjał analizy gatunku charakterystycznego dla szkoły oraz specyficznych interakcji w tym procesie. Z drugiej natomiast ta niepełna fikcja jest zarówno komentarzem do rzeczywistości, jak i pewnym nośnikiem znaczeń. Stanowi krytykę tej rzeczywistości szkolnej, ujawniając jednocześnie własne uwikłania.

3. PYTANIA BADAWCZE, MATERIAŁ I METODA

Aby zrealizować cel badań wskazany we wprowadzeniu, konieczna jest w pierwszej kolejności rekonstrukcja obrazu szkoły/edukacji szkolnej obecnego w analizowanym materiale.

Materiał badawczy stanowiły skecze kabaretowe podejmujące problematykę szkoły i edukacji szkolnej, publikowane na platformie YouTube. Dobór materiału miał charakter celowy i uwzględniał dwa kryteria: aktualność oraz oglądalność. Biorąc pod uwagę pierwsze kryterium, przedmiotem zainteresowania uczyniłyśmy materiały powstałe w okresie ostatnich siedmiu lat (2017–2023), zakładając że w perspektywie podjętej problematyki tematyka szkoły zaistnieć może w związku z wprowadzeniem zainicjowanej przez rząd Prawa i Sprawiedliwości

oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej reformy systemu edukacji. Kryterium drugie podyktowane było faktem, że kabaret stanowi obszar kultury popularnej, dla której oglądalność jest dzisiaj jedną z kluczowych przesłanek. Korzystając z dostępnych na platformie YouTube filtrów „data przesłania” oraz „liczba wyświetleń”, w pierwszym etapie procedury doboru wybrałyśmy sto pierwszych filmów będących nagraniami skeczów kabaretowych posiadających najwyższą oglądalność oraz spełniających przyjęte przez nas kryterium czasu publikacji. Sporządzony na tej podstawie wykaz stu skeczów kabaretowych stanowił podstawę kolejnego etapu doboru, w który kryterium włączającym była tematyka szkoły i edukacji szkolnej. Po przeglądzie tych skeczów okazało się, że tylko cztery z nich spełniają kryterium tematyczne. Wobec tego powtórzyłyśmy całą procedurę, dobierając kolejnych 100 skeczów spełniających kryterium oglądalności i aktualności. Po zastosowaniu kryterium tematycznego kolejne cztery skecze trafiły do próby. Ostatecznie transkrypcji, a następnie analizie poddanych zostało osiem skeczów kabaretowych:

1. „Wieczorówka” (Młodzi i Moralni: Kabaret Młodych Panów i Goście)¹
2. „Egzamin online” (Kabaret Skeczów Męczących i Ada Borek)²
3. „Jadwiga Paździerz” (Kabaret Skeczów Męczących)³
4. „Rada pedagogiczna” (Agencja Artystyczna Paradoks)⁴
5. „Zebranie” (Kabaret Moralnego Niepokoju)⁵
6. „Zadanie z matematyki” (Kabaret Moralnego Niepokoju)⁶
7. „Sprawdzian z przyrody” (Kabaret Skeczów Męczących i Goście)⁷
8. „Polskie Koleje Losu – Spotkanie klasowe” (Kabaret Młodych Panów i Goście)⁸.

Wstępna analiza wykazała, że wizerunek szkoły w badanym materiale jest konstruowany poprzez reprezentację dyskursywną czterech podmiotów: nauczycieli/nauczycielek; dyrektorów/dyrektorek szkół, rodziców oraz uczniów. W związku z powyższym kierunek naszych analiz został wyznaczony przez następujące pytania badawcze:

¹ https://www.youtube.com/watch?v=af8r19X_Ed8.

² <https://www.youtube.com/watch?v=ztsth0JBdWI>.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=qd5ZftdV9h0>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=IF7imi35YLQ>.

⁵ https://www.youtube.com/watch?v=m5eJ8tmW_qI.

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=Wz-6oUXjzR4>.

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=3esEEeYtzgA>.

⁸ https://www.youtube.com/watch?v=dP_-HDIQnP8.

1. Jak w analizowanym dyskursie reprezentowani są nauczyciele/nauczycielki?
2. Jak w analizowanym dyskursie reprezentowane są władze szkoły (dyrektor/dyrektorka)?
3. Jak reprezentowani są uczniowie?
4. Jak reprezentowani są rodzice?

Do analizy zastosowano Krytyczną Analizę Dyskursu w podejściu Ruth Wodak i Martina Reisigla (Reisigl, Wodak, 2016). Do rekonstrukcji reprezentacji poszczególnych podmiotów wykorzystano analizę aplikacji strategii dyskursywnych. W związku z powyższym w przypadku każdego z interesujących nas tu podmiotów poszukiwano odpowiedzi na następujące pytanie: Jak dany podmiot (dyrektor/nauczyciel/uczeń/rodzic) jest nazywany (strategia nazywania)? Jak jest wartościowany? Jakie cechy pozytywne/negatywne są mu przypisywane (strategia orzekania)? Czy przypadki orzekania są argumentowane? Jeśli tak, to za pomocą jakich argumentów (strategia argumentacji)? Czy wypowiedzi są wzmacniane/tonowane (strategia wzmacniania/tonowania)? Jeśli tak, to na czym to polega? Z jakiej/czyjej perspektywy formułowane są ewentualne oceny (strategia perspektywizacji)? Ze względu na ograniczone ramy niniejszego opracowania zaprezentowano wyniki odnoszące się do najczęściej pojawiających strategii. Analizy przeprowadzone zostały w 2023 roku.

4. WYNIKI

4.1. REPREZENTACJA NAUCZYCIELA

W analizowanych skeczach wizerunek nauczyciela konstruowany jest z czterech perspektyw osobowych: perspektywy ucznia, perspektywy rodzica, perspektywy dyrektora oraz perspektywy samego nauczyciela (a więc własnej, a – w przypadku jednego skeczu – również perspektywy innych nauczycieli).

Perspektywa ucznia ujawnia się w analizowanym materiale w najmniejszym stopniu i jest zróżnicowana, biorąc pod uwagę wiek uczniów. W przypadku uczniów młodszych mamy do czynienia głównie z perspektywą formalną, ograniczoną przede wszystkim do specyfikacji realizowanej poprzez zwroty grzecznościowe i rolę zawodową („Pani profesor”). Strategie orzekania, argumentowania, wzmacniania/tonowania oraz perspektywizacji w zasadzie nie występują, co jednocześnie ujawnia pasywną rolę ucznia i jego podległość względem nauczyciela.

Nieco bardziej rozbudowane reprezentacje dyskursywne nauczyciela występują w przypadku uczniów starszych/dorosłych. Jest to perspektywa mniej formalna –

bezpośrednia, towarzyska [W(1) 1–4]⁹, a niekiedy wręcz odwrócona, w której uczeń „wchodzi” niejako w stereotypową rolę nauczyciela, stosując strategie orzekania poprzez strofowanie/dyscyplinowanie [W(2)1–5]. W odniesieniu do nauczających kobiet ujawnia się dodatkowo perspektywa seksistowska, ukazująca nauczycielki jako osoby wchodzące w relacje seksualne z uczniami, a wręcz zabiegające o tego typu relacje [P(1)1–11].

W perspektywie rodzica mamy do czynienia z negatywną oceną wizerunku nauczyciela, ujawniającą się już na etapie specyfikacji – dominuje strategia nazywania z orzekaniem i wartościowaniem, przy użyciu antroponimów odwołujących się do ogólnie „złych”, negatywnych zwyczajów, działań, np. „złodziej”, „franca”¹⁰, „skórkojady”¹¹. Nauczyciel reprezentowany jest w analizowanym dyskursie jako osoba nieprofesjonalna i niekompetentna [J(1)1], której nie należy się szacunek. [J(2)1–8], [ZZM(1)]. W perspektywie rodzica strategie negatywnego orzekania o nauczycielu występują zarówno w wariantcie indywidualizującym [E(1); J(1)1], jak i generalizującym [ZZM(1); ZZM(2)].

Reprezentacja nauczyciela z perspektywy dyrektora budowana jest głównie w ramach sub-perspektywy organizacyjno-formalnej, z widocznym rysem zależności zawodowych, specyfikacją formalną, ale również z zaznaczoną pozycją władzy, ujawniającą się w orzekaniu poprzez strofowanie/dyscyplinowanie [J(3); W(10)8], co wzmacniane jest dodatkowo w sferze pozawerbalnej (np. gesty symbolizujące uciszanie czy upominanie). Nauczyciel prezentowany jest jako osoba podlegająca dyrektorowi, wykonawca dyrektorskich poleceń. Stopień realizacji tych poleceń przekłada się na stosowane strategie orzekania – im lepiej nauczyciel wykonuje zalecenia, tym bardziej pozytywnie wartościowane są jego zachowania [R(2)1–9; R(5)3–5].

W perspektywie dyrektorskiej mamy do czynienia z „odhumanizowanym” wizerunkiem nauczyciela i ograniczeniem jego roli przede wszystkim do funkcji formalno-organizacyjnych. Nierealizowanie tej roli określane jest mianem „niekompetencji”. Co istotne, inne obszary działalności nauczyciela zostają zepchnięte na dalszy plan, w tym jego działania dydaktyczno-wychowawcze [R(4)5–9], jak również życie prywatne [J(4)].

⁹ Stosowane kody odnoszą się do bazy cytatów, zamieszczonej w otwartym repozytorium danych: <https://repop.icm.edu.pl/dataset.xhtml?persistentId=doi:10.18150/62GUAP>

Każdy kod zawiera kolejno: literę symbolizującą tytuł skeczu, numer cytatu oraz numer/wersu/ów. Np. W(1)1–4 – skecz: Wieczorówka, cyt. 1, wersy 1–4.

¹⁰ Franca – posp. syfilis; obrażl. o kimś dokuczliwym lub niegodziwym [<https://sjp.pwn.pl/slowniki/franca.html>; 10.12.2023].

¹¹ Skórkojad – potocznie: mężczyzna budzący niechęć, zazdrość lub podziw; skurkojad, skurczybyk, skurczysyn, skurkowany, skurkowaniec, skubaniec [<https://sjp.pl/sk%C3%B3rkojad>; 10.12.2023].

Reprezentacja dyskursywna nauczyciela rekonstruowana na podstawie wypowiedzi samych nauczycieli jest niejednorodna, zależna od tematów głównych podejmowanych w analizowanych materiałach, niemniej wskazać można w jej obrębie dwa zasadnicze warianty: wizerunek nauczyciela w roli zawodowej oraz poza rolą zawodową. Z takim dualizmem wizerunkowym mamy do czynienia zwłaszcza w skeczach poruszających problem edukacji on-line, gdzie nauczyciel prezentowany jest w trakcie lekcji zdalnych – przed i poza kamerką komputerową. Zasadniczej zmianie ulega sposób jego wypowiedzi – ujawniające się w wizerunku poza rolą zawodową wulgaryzmy czy negatywnie wartościowane antroponimy ustępują miejsca zdrobnieniom i pieszczotliwym zwrotom [E(2); S(1)]. Widoczne we fragmencie S(1) negatywne orzekanie o własnej roli zawodowej (głównie o kwestii wynagrodzenia) pojawia się kilkakrotnie w analizowanym materiale i jest wyrażane wprost [J(5)] bądź przy użyciu ironii [R(3)1–5].

W badanych skeczach wybrzmiewa także niezadowolenie nauczyciela z pełnionej roli zawodowej, niekiedy wręcz frustracja, będąca konsekwencją zarówno niesatysfakcjonującego wynagrodzenia, ale również przeciążenia pracą zawodową i rozbudowaną biurokracją. W tym kontekście wskazać można dwie odmienne reprezentacje nauczyciela – krytyczną i bezkrytyczną. Ujawniają się one w skeczu „Rada Pedagogiczna”, który – poprzez koncentrację na gronie pedagogicznym – w szczególności sposób buduje reprezentację nauczyciela, ukazując dodatkowo jego wizerunek w perspektywie innych nauczycieli. Jak wspomniano, w analizowanym skeczu mamy do czynienia z reprezentacjami nauczyciela bezkrytycznego oraz krytycznego wobec rozbudowanej biurokracji szkolnej [R(4)1–9]. Pierwszy to bezrefleksyjny wykonawca biurokratycznych czynności. Drugi kwestionuje sens rozbudowanej biurokracji, przy czym owo kwestionowanie przybierać może formę aktywną, np. w formie jasno artykułowanej niezgody [R(4)1–9] bądź pasywną [R(5)1–6].

Stosunek nauczycieli wobec rozbudowanej biurokracji szkolnej rzutuje na relacje między nauczycielami, co pozwala na analizę strategii dyskursywnych wykorzystywanych do konstruowania wizerunku nauczyciela z perspektywy innych nauczycieli. W skeczu „Rada Pedagogiczna” jest to przede wszystkim wizerunek nauczyciela krytycznego (w wariacie aktywnym) prezentowany z perspektywy nauczycieli bezkrytycznych. Konstruowany jest przy użyciu strategii: nazywania (gerontonymi), orzekania z negatywnym wartościowaniem oraz argumentowania, z widoczną perspektywą ageizacyjną/pokoleniową, sugerującą że wysoka jakość pracy nauczyciela mierzona poziomem zaangażowania w produkowanie szkolnej dokumentacji jest przywilejem starszych, bardziej doświadczonych pedagogów [R(6)1–3]. Występuje tu również dyskurs dyscyplinująco-strofujący, który jest znamieny w odniesieniu do nauczyciela w zasadzie w całym analizowanym

materiale. Widoczny jest zarówno w sferach prozodycznej i ikonicznej (m.in. w gestykulacji – grożenie palcem czy charakterystycznej dla strofowania intonacji kadencjalnej), jak i warstwie tekstowej, w której przyjmuje najczęściej formę orzekania z wartościowaniem. Dyskurs dyscyplinująco-strofujący jest bardzo wyraźny – realizowany przez nauczyciela nie tylko wobec podmiotów bezpośrednio związanych ze szkołą (takich jak uczniowie czy rodzice), ale też innych, niekiedy „przypadkowych” bohaterów scenki, np. instrumentalisty odpowiedzialnego za oprawę muzyczną skeczu [E(3)].

Reprezentacja wizualna nauczyciela oparta jest w analizowanym materiale na strategiach stereotypizacji i homogenizacji. Z wyjątkiem nauczyciela wychowania fizycznego (występującego w stroju sportowym), niemal wszyscy prezentowani w skeczach nauczyciele wyglądają tak samo – noszą okulary, zaś ich dress code jest elegancki, formalny – z reguły mało nowoczesny (marynarki, koszule, pulowerki, wielkie białe kołnierze, broszki).

4.2. REPREZENTACJA DYREKTORA SZKOŁY

Wizerunek dyrektora w analizowanym materiale konstruowany jest z trzech perspektyw: perspektywy rodzica, perspektywy nauczyciela oraz perspektywy własnej dyrektora.

Reprezentacja dyrektora z perspektywy rodzica występuje tylko w jednym z analizowanych skeczów. Dyrektor przedstawiany jest przez pryzmat wynikającej z pełnionej funkcji posiadanej władzy, a dokładnie jako osoba, której można poskarżyć się na pracę nauczyciela.

Z perspektywy nauczyciela konstruowane są dwie odmienne reprezentacje dyrektora. Pierwsza bazuje na zawodowych zależnościach i ukazuje dyrektora jako osobę, której należy się szczególny szacunek i bezwzględne podporządkowanie [W(10)1,6–9; R(7)1–7]. Realizowana jest przede wszystkim za pomocą specyfikacji poprzez zwroty grzecznościowe i funkcję zawodową, przy czym ich nagromadzenie przywołuje na myśl musztrę wojskową [R(7)1–7]. Uwidacznia się również w sferze pozalingwistycznej (m.in. sygnalizowanie chęci zabrania głosu przez nauczycieli poprzez podniesienie ręki czy nieuzasadniona, niemal bezwarunkowa atencja dyrektora, którą obserwować możemy w zachowaniu nauczycielki reagującej na przyjście dyrektora zapewnianiem mu krzesła).

Druga z konstruowanych reprezentacji jest kontrastowa względem pierwszej. Uwidacznia brak szacunku i arogancję w stosunku nauczycielki wobec dyrektora (przy czym podkreślić należy, że mamy w tym wypadku do czynienia z nauczycielem „z przydziału”, który nie identyfikuje się z rolą zawodową). Omawiana

reprezentacja realizowana jest przede wszystkim poprzez strategie nazywania i orzekania, w tym specyfikacje bezpośrednie (formuła „ty”) oraz negatywnie wartościowane antroponyimy czy obelgi synekdochiczno-metaforyczne [J(10) 6–8].

Reprezentacja dyskursywna dyrektora rekonstruowana na podstawie jego wypowiedzi uwypukla perspektywę formalno-dyscyplinującą, ujawniającą się w specyfikacjach¹² poprzez pełnioną rolę/funkcję [J(6)], tendencji do podkreślania posiadanej władzy, orzekaniu z wartościowaniem i wzmacnianiem poprzez strofowanie/dyscyplinowanie innych – zarówno nauczycieli [R(4)1; W(10)8], jak i rodziców [J(1)2].

W analizowanym materiale w konstruowaniu wizerunku dyrektora występuje ponadto perspektywa polityczna, w świetle której dyrektor – uwikłany w polityczne i prawne regulacje czy praktyki – jest realizatorem absurdalnych działań, które nie tylko nie poprawiają jakości funkcjonowania instytucji, ale wręcz obniżają tę jakość, np. zatrudnienie na stanowisku nauczyciela osoby „z przydziału”, nieposiadającej odpowiednich kompetencji [J(7)1–2] czy bezgraniczna koncentracja na biurokracji [R(1)].

Widocznej w reprezentacji dyrektora perspektywie politycznej towarzyszy lęk przed organami prowadzącymi nadzór pedagogiczny, takimi jak ministerstwo czy kuratorium [R(2)1; J(8)1–2]. Opisywany lęk ujawnia się również w komunikatach pozawerbalnych. W szkicu „Rada pedagogiczna” obserwujemy dyrektora w pozycji dominującej (stojącego za biurkiem, nachylnego ku nauczycielom i podpierającego się rękami). Zmiana postawy widoczna jest jedynie w sytuacji rozmowy telefonicznej z ministerstwem – wówczas na krótko siada, by za chwilę – po otrzymaniu wytycznych – wrócić do poprzedniej pozycji w celu przekazania informacji nauczycielom.

Podobnie jak w przypadku nauczyciela, wizualna reprezentacja dyrektora bazuje na strategii homogenizacji – każdorazowo mamy do czynienia z dress code’em formalnym (garnitur bądź koszula i elegancka marynarka).

4.3. REPREZENTACJA UCZNIA

Wizerunek ucznia w analizowanym materiale konstruowany jest z trzech perspektyw osobowych: perspektywy nauczyciela (w tym dyrektora), perspektywy rodzica oraz perspektywy własnej ucznia, przy czym ta ostatnia reprezentowana jest w niewielkim stopniu.

¹² Aktorzy społeczni mogą być reprezentowani jako grupy, klasy (generyzacja/generyczacja od ang. *genericization*) lub jako konkretnie oznaczone jednostki (specyfikacja) – więcej na ten temat: Van Leeuwen, 2008, s. 35–54).

Na podstawie analizy, w ramach perspektywy nauczyciela wyróżniono cztery sub-perspektywy, wiążące się z obszarami działalności nauczyciela: opiekuńczo-wychowawczą, wychowawczą, dydaktyczną, organizacyjno-formalną. W perspektywie opiekuńczo-wychowawczej i wychowawczej uczniowie są z reguły generalizowani, konstruowani jako grupa. Mówi się o nich lub do nich używając liczby mnogiej. Specyfikacje nieformalne (np. używanie imienia w formie zdrobniałej) lub półformalne (używanie samego nazwiska bez imienia), o ile występują, towarzyszą generalizacjom i pełnią tu rolę przykładów, które potwierdzają ogólną ocenę sytuacji konstruowaną przez nauczyciela. Opiekuńczo-wychowawcza perspektywa nauczycielska (dyrektorska) konstruowana jest jako odpowiedź na pytanie: Co należy zapewnić uczniom? i odnosi się do młodszych uczniów. Uczeń pełni tu rolę pasywną. Wskazywane jest tu przede wszystkim bezpieczeństwo i związana z tym profesjonalna opieka, stosowanie odpowiednich metod wychowawczych wobec ucznia [J(9) 1–4]. Perspektywa wychowawcza z kolei odpowiada na pytanie: Jak uczniowie powinni się zachowywać? lub: Jak nie powinni się zachowywać? i odnosi się do starszych uczniów (również dorosłych w przypadku skeczu „Wieczorówka”). Rola ucznia jest w tym przypadku konstruowana jako aktywna. Eksponowane jest tu przede wszystkim „właściwe” zachowanie się podczas zajęć szkolnych, jak i poza nimi [W(3) 1–2; E(4) 1–6].

Perspektywa wychowawcza, ujawnia jednocześnie „odgrywanie” roli nauczycielskiej. Określone zachowania uczniów są w sposób rutynowy negatywnie wartościowane, co nie zmienia faktu, że wypowiedzi nauczyciela świadczą, że sam podejmuje tego typu zachowania [W(4) 1–6].

W przypadku perspektywy opiekuńczo-wychowawczej uczniowie są określani jako dzieci, nasze dzieci, państwa [rodziców] pociechy i pozytywnie wartościowani za pomocą przymiotników: „kochane”, „drogie”. Infantylicyzacja jest też obecna w perspektywie wychowawczej w odniesieniu do starszych uczniów, z tym że w tym przypadku występuje wyraźne negatywne orzekanie za pomocą silnie wartościujących nominalizacji (np. „debil”, „tuman”), porównań, wzmacniających ironii (np.: „Bardzo nieładnie się wyrażasz, Marcinku, bardzo nieładnie. Żeby nie wyrósł z ciebie cham i prostak. Jak z twojego ojca” – E) i wulgaryzmów [W(3) 1–2; E(4) 1–6; W(4) 1–6].

W perspektywie dydaktycznej reprezentacja dyskursywna ucznia przyjmuje postać wyspecyfikowaną (najczęściej nieformalne lub półformalne specyfikacje). Uczeń jest tu prezentowany jako osoba, która nic nie umie, i negatywnie wartościowany, przy czym wykorzystywane są silnie wartościujące negatywne nominalizacje, porównania, ironie (np. „Ile razy, tumanie, ci tłumaczyłem?”, „Ma pan rację, to nie moja sprawa, co pan robi ze swoim życiem. Przecież to nie

ja będę debilem”) [W(2)2; W(5); W(6) 1–3; W(7)]. Również w tym przypadku charakterystyczna jest infantylizacja. Pokazują to fragmenty: W(2)1–4; W(8)1–2; W(9)1–2.

Analiza wykazała, że negatywne wartościowanie uczniów może mieć również charakter ukryty. W tym przypadku w stosunku do uczniów konstruowane są komunikaty pozytywnie wartościujące. Nie są one uzasadniane, są nieadekwatne do sytuacji i mają charakter infantylizujący. Inne wypowiedzi nauczyciela wskazują jednak na zgoła odmienną ocenę uczniów niż ta, która jest kierowana bezpośrednio do nich [S(1); S(2)1–5].

W perspektywie organizacyjno-formalnej, czyli takiej, która wiąże się z wykonywaniem roli nauczyciela, a wykracza poza funkcję opiekuńczo-wychowawczą i dydaktyczną, uczniowie występują jedynie w tle. Ich reprezentacja dyskursywna jest pasywna. Są instrumentalizowani – stanowią środek do realizacji wartościowanego pozytywnie celu (pozytywny wynik kontroli ministerialnej, realizacja zadań remontowo-budowlanych). Strategia orzekania w stosunku do uczniów nie zawsze może być odczytana bezpośrednio [R(2)]. Niemniej kolizja interesów wychowawczo-opiekuńczych i dydaktycznych z interesami formalno-organizacyjnymi jest rozstrzygana zawsze na korzyść tych ostatnich. Ewentualne próby innych rozstrzygnięć są blokowane z pozycji władzy [R(4)5–9, W(10)3–9].

Jeśli chodzi o perspektywę rodzica, to podobnie jak w przypadku perspektywy nauczycielskiej, występuje tu sub-perspektywa opiekuńczo-wychowawcza. Dyskurs operuje tu zarówno nominalizacjami, które konstruują wizerunek uczniów jako grupy, jak i specyfikacjami (nieformalnymi). Specyfikacje, inaczej niż to było w perspektywie nauczycielskiej, mają charakter osobisty. To rodzice – ojcowie i matki – konstruują wizerunek swoich dzieci (synów) jako uczniów (reprezentacje uczniowskie w badanym dyskursie dotyczą wyłącznie uczniów; nie ma tu reprezentacji uczennic¹³). Rodzicielska perspektywa opiekuńczo-wychowawcza występuje w badanym dyskursie tylko w wersji pasywizującej uczniów. Uczniowie są tymi, którym szkoła/nauczyciele powinni zapewnić profesjonalną opiekę i stosować wobec nich odpowiednie metody wychowawcze [J(10)1–5].

Ale to nie ta sub-perspektywa jest dominująca w konstruowaniu wizerunku ucznia. Zdecydowanie dominuje perspektywa osiągnięć edukacyjnych, rozumiana w kategorii bardzo szczegółowych, zewnętrznych wskaźników tych osiągnięć,

¹³ Jest to z jednej strony efekt składu osobowego grup kabaretowych, w których przeważają mężczyźni. Kobiety – kabaretystki odgrywają role matek, ale też nauczycielek (mężczyźni również), dyrektorek (mężczyźni również). Z drugiej strony, płęć ma znaczenie dla sposobu reprezentowania roli. Widać to choćby na przykładzie nauczycielek, w przypadku których widoczna jest perspektywa seksualizująca.

czyli ocen. Uczeń w tej perspektywie jest konstruowany jako ktoś, kto ma kłopoty z nauką i komu trzeba pomóc. Celem pomocy nie jest jednak to, by uczeń miał określoną wiedzę, chodzi o to, by miał zdany egzamin, zaliczony na czwórkę sprawdzian, zrobione zadanie domowe. „Pomoc” rodzicielska organizowana dla ucznia polega zatem na podpowiadaniu, oszukiwaniu, wykorzystywaniu relacji seksualnych do wpływania na nauczycielkę, odrabianiu za dziecko zadań domowych. Rola ucznia jest zatem oceniana nisko, a jej wypełnienie zrównywane z uzyskaniem (niekoniecznie uczciwie) określonego efektu rozumianego w kategoriach formalnych a nie merytorycznych. Argumentacja odnosząca się od niskiej oceny tej roli nie jest prezentowana wprost, ale jej rekonstrukcja pozwala na wskazanie dwóch grup argumentów: argument wysokich i nieadekwatnych wymagań wobec uczniów; argument braku użyteczności wiedzy szkolnej. Nieco inaczej konstruowane są wypowiedzi, które dotyczą wartościowania własnych dzieci występujących w roli ucznia. W tym przypadku wyraźnie widoczne jest negatywne orzekanie o uczniu – własnym dziecku. Stosowane są zarówno silnie negatywnie wartościujące nominalizacje, np. *gamoń*, *osioł*, *głęb straszny*; wskazywanie na zaniedbywanie przez dzieci obowiązków uczniowskich oraz ironiczne aluzje odnoszące się do ich sprawności intelektualnej [S(3); S(4)1–2; ZZM(3)1–5].

Analiza wykazała, że reprezentacja dyskursywna ucznia rekonstruowana z wypowiedzi osób występujących w roli ucznia jest w kilku punktach zbieżna z perspektywą rodzica. Po pierwsze, celem ucznia jest również osiągnięcie rozumiane w kategoriach formalnych, a nie merytorycznych, do którego dąży w sposób nieuczciwy. Po drugie uczeń również ocenia nisko swoją wiedzę [E(5)1–3; S(5)1–6] i edukację szkolną. Podnosi przy tym argument braku użyteczności wiedzy szkolnej i stopnia trudności [S(5)1–6]. W przypadku reprezentacji ucznia dorosłego („Wieczorówka”) niska pozycja obowiązków szkolnych może być również odczytywana z innego typu wypowiedzi. Chodzi tu o uzasadnienia konstruowane przez uczniów pojawiające się w przypadku zaniedbywania przez nich obowiązków. Nie tylko praca zawodowa [W(12)1–4], obowiązki rodzinne, ale też rozrywki „przeszkadzają” w dopełnianiu obowiązków szkolnych. Z drugiej strony, być może nie chodzi tu o niską pozycję obowiązków szkolnych, ale raczej o uczniowską „wymówkę”. Jeśli przyjąć tą ostatnią interpretację, to oznaczałoby, że dorośli uczniowie infantyлизują siebie samych.

Skoro mowa o infantyлизacji w reprezentacji dyskursywnej wizerunku ucznia, to warto zauważyć, że jest ona obecna zarówno w perspektywie nauczycielskiej, jak i perspektywie własnej ucznia. Uczniowie zachowują się infantylnie na różnych polach: usprawiedliwiają niedopełnienie swoich obowiązków, maskując dowcipami swoje nieprzygotowanie, fraternizując relacje z nauczycielami i nauczy-

cielkami. Oprócz tego są infantyliżowani przez nauczycieli i rodziców, co można odczytywać jako mechanizm służący utrzymaniu symbolicznej władzy nad nimi. Uczeń to ktoś, kto ma wykonywać bezkrytycznie polecenia rodzica, nauczyciela/nauczycielki, a wszelkie sprzeciwy, które pojawiają się w tym zakresie są natychmiastowo tłumione poprzez rutynę.

Na marginesie warto dodać, że rola ucznia jest tak mocno internalizowana, że trudno o niej zapomnieć nawet wtedy, gdy jest się rodzicem – rodzice w kontakcie z nauczycielami/nauczycielkami wchodzą w rolę ucznia [Z(1)1–4], a nauczyciele/nauczycielki stosują wobec nich takie same strategie radzenia sobie jak w stosunku do uczniów.

Strategie infantyliżacji uczniów ujawniają się również w warstwie wizualnej analizowanych skeczów. Widoczne są w szczególności w odniesieniu do dorosłych uczniów „wieczorówki”. Realistyczna scenografia obejmuje m.in. ławki szkolne z rozłożonymi zeszytami oraz postawionymi obok plecakami i tornistrami; tablicę lekcyjną z napisem „Pan Tadeusz”, narysowaną sinusoidą oraz kwiatkiem, portrety wieszczów narodowych na ścianach, obok których umieszczono przybory geometryczne w okazałych rozmiarach. Oprócz tego widoczna jest tu wizerunkowa homogenizacja: wszyscy uczniowie występują w formalnych, eleganckich strojach, mimo że nie ma to związku z kontekstem. Taki wizerunek uczniów wydaje się podkreślać formalizm pełnionej roli.

4.4. REPREZENTACJA RODZICA

Wizerunek rodzica jest konstruowany głównie za pomocą specyfikacji. Rodzic jest przede wszystkim reprezentowany jako ojciec i nazywany *tatą*, *tatusiem*, *ojcem*, *sąsiadem* lub w relacji z nauczycielką/nauczycielem specyfikowany za pomocą nazwiska. Dominacja roli ojca nie polega na konstruowaniu jego roli jako nadrzędnej w relacji z matką. Chodzi raczej o to, że rola ojca ma charakter pierwszoplanowy, co widoczne jest również w warstwie pozawerbalnej analizowanego materiału (m.in. dynamiczna gestykulacja, intonacja kadencjalna, ruchliwość – wzmocniona dodatkowo statycznością innych członków rodziny). Matka, jeśli występuje, to na dalszym planie. Jej rola może być pasywizowana lub epizodyczna, ale w żadnym przypadku nie jest prezentowana jako podległa ojcu, choć sam ojciec ocenia ją negatywnie w różnych aspektach (z wzajemnością) – począwszy od wyglądu, poprzez relacje z nią (również seksualne), po intelekt [ZZM(3)4–5]. Nazywana jest przez niego matką, ale stosowane są wobec niej nominalizacje negatywnie wartościujące jak; *babsztyl*, *źmija*.

Ojciec reprezentowany jest w analizowanym dyskursie jako aktywny i to na podstawie postaci ojców można rekonstruować wizerunek rodzica. Generalizacje rodziców zidentyfikowane zostały w badanym materiale tylko trzykrotnie i zawsze występują w perspektywie nauczycielskiej, a ponadto zaraz po ich zastosowaniu pojawia się rodzic/rodzice, którzy konkretyzują ten wizerunek. Mimo specyfikującego sposobu konstrukcji wizerunek rodzica obecny w dyskursie jest zasadniczo spójny. W odniesieniu do młodszych uczniów rodzic to osoba, która chce, by jego dziecku zapewniona została właściwa opieka i profesjonalne metody wychowawcze. W stosunku do uczniów starszych rodzic to osoba zaangażowana w edukację dziecka, przy czym owo zaangażowanie jest rozumiane specyficznie i jest powiązane z perspektywą rodzicielską postrzegania roli ucznia. Dla rodzica liczą się przede wszystkim efekty formalne edukacji, a nie merytoryczne. Rodzic jest organizatorem nieuczciwego sposobu osiągnięcia tych efektów – to on organizuje podpowiadanie podczas egzaminów i sprawdzianów, odrabianie zadań domowych za swoje dziecko (zob. poprzednia sekcja). Motywacja rodzica w tym zakresie jest różna. Może wynikać z troski o własne dziecko, ale również mieć charakter oportunistyczny. Współdzielenie „losu ucznia” jest też wyrażane, za pomocą identyfikowania zadań ucznia jako własnych. Widać to w kolejnych fragmentach. We fragmencie ZM(3)3 wyrażane jest to za pomocą czasownika w 1 osobie liczby mnogiej („walczymy”), a z kolei w S(6)1–4 – za pomocą zaimka rzeczownego „nasza”, który oznacza wspólne zaangażowanie w celu osiągnięcia określonej oceny ze sprawdzianu.

Rodzic prezentowany jest też jako osoba, która nie posiada podstawowej wiedzy [Z(2)1–9], operuje stereotypami [Z(3)1–2], która zachowuje się infantylnie [Z(4)1–3], która niejako wchodzi w rolę ucznia [Z(1)1–4] oraz przenosi własne niepowodzenia szkolne i/lub osobiste na ogólną ocenę edukacji lub roli ucznia [E(1)].

Rodzic ma też władzę nad swoim dzieckiem-ucznem, który posłusznie i bezkrytycznie wykonuje jego polecenia. Z drugiej strony, dyskurs dotyczący rodzica konstruowany w perspektywie nauczycielskiej (w tym dyrektorskiej) ujawnia, że w relacji nauczyciel–rodzic to nauczyciel posiada władzę. Rodzic obawia się otwartej krytyki wobec nauczycielki. Jest także negatywnie oceniany [S(7)], dyscyplinowany za pomocą komunikatów stosowanych rutynowo do uczniów [Z(1)1; J(1)1–2], stosowany jest wobec niego dyskurs instrukcyjny, jest infantylizowany i poniżany [J(1)1–2; J(11)1–5]. Prezentowany jest jako bezradny wobec rzeczywistości szkolnej. Ma tylko jeden środek formalny, który jednak budzi poważną obawę – skargę do kuratorium [J(8)1–2].

5. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Po pierwsze należy zauważyć, że już sam dobór materiałów do analizy ujawnił, że szkoła i edukacja szkolna nie są tematami, które byłyby eksponowane w dyskursie kabaretowym. Zresztą nie dotyczy to tylko dyskursu kabaretowego. Kluczowe wywiady, najważniejsze debaty polityczne poprzedzające wybory pomijają lub marginalizują temat edukacji (Kopińska, 2023, s. 245). Przy założeniu, że kabaret jest reakcją na żywe dyskursy pojawiające się w przestrzeni publicznej, można wnioskować, że edukacja szkolna wciąż nie jest uważana za taki sektor społeczny, który wymaga szczególnej uwagi i który budziłby na tyle żywą dyskusję, że znalazłoby to swoje odbicie w tej części kultury popularnej, która wiąże się z twórczością kabaretową. Dotyczy to nawet tak ważnych wydarzeń jak reforma systemu edukacji. Przyjęte przez nas na etapie doboru materiału założenie o istotności tego faktu dla kabaretu, nie znalazło odzwierciedlenia w ilości powstałych skeczów. Reforma nie zaistniała ponadto w sposób bezpośredni w kabaretowym dyskursie o edukacji.

W zasadzie jedynym bieżącym tematem edukacyjnym, w odniesieniu do którego mówić można o szybkiej reakcji kabaretu, jest edukacja online, wprowadzona w związku z pandemią Covid 19. Komentarzem dla tej zmiany są dwa z analizowanych skeczów („Egzamin online” – powstały w wrześniu 2020 roku oraz „Sprawdzian z przyrody” – powstały w marcu 2021 roku).

Ograniczona próba stanowi z jednej strony problem ze względu na możliwości wnioskowania. Z drugiej jednak nie jest przypadkowa, a w związku z tym posiada potencjał analityczny. Można oczekiwać, że jeśli tematyka podejmowana jest relatywnie rzadko, to następuje tu maksymalna koncentracja, maksymalne zagęszczanie znaczeń, co pozwala zidentyfikować najbardziej interesujące z punktu widzenia dyskursu publicznego problemy dotyczące szkoły i edukacji szkolnej.

Analiza **dyskursu o edukacji** w zakresie analizowanej próby pozwala uchwycić następujące problemy odnoszące się do szkoły i edukacji szkolnej:

1. Szkoła jako podporządkowany wykonawca regulacji polityczno-prawnych – w tym zakresie dyskurs zwraca uwagę na kilka problemów:
 - polityczny wpływ na treść edukacji szkolnej identyfikowany w perspektywie rodzicielskiej;
 - biurokratyzacja szkoły identyfikowana w perspektywie nauczycielskiej i dyrektorskiej, prowadząca do pomniejszania roli zasadniczych obszarów funkcjonowania szkoły; opiekuńczo-wychowawczego i dydaktycznego;
 - praktyczny wymiar określonych regulacji prawnych, które szkoła musi zaakceptować, a które kolidują de facto z jej funkcjonowaniem w obszarze

opiekuńczo-wychowawczym i dydaktycznym – w rezultacie znaczenie sektora edukacji w stosunku do innych obszarów polityki państwa jest pomniejszane.

2. Niski prestiż szkoły konstruowany poprzez:
 - niski prestiż zawodu nauczyciela konstruowany w sposób bezpośredni w perspektywie własnej nauczycieli (nisko opłacani, sfrustrowani, nieidentyfikujący się ze swoimi rolami, przypadkowo trafiający do zawodu), jak i perspektywie zewnętrznej (nieprofesjonalni, zapóźnieni pod względem technologicznym, „nienowocześni”, infantyilizujący edukację i uczniów, stosujący strategie przetrwania, bezkrytycznie wykonujący polecenia dyirekcji, podporządkowani), w tym rodzicielskiej (brak profesjonalizmu w sferze opiekuńczo-wychowawczej, uogólniona negatywna ocena będąca efektem własnych doświadczeń szkolnych);
 - niską ocenę roli ucznia konstruowaną zarówno w perspektywie rodzicielskiej, nauczycielskiej, jak i perspektywie samego ucznia (uczeń to osoba, która nic nie wie, a wypełnienie tej roli rozumiane jest zarówno przez rodziców, jak i samych uczniów w kategoriach formalnych, a nie merytorycznych – chodzi o zdanie egzaminów, zaliczenie sprawdzianów, otrzymanie pozytywnych ocen, nie chodzi natomiast o uczenie się);
 - niską ocenę edukacji szkolnej pod względem merytorycznym, ocenianie jej jako nieadekwatnej do rzeczywistości, ale formalnie potrzebnej (pożądane jest ukończenie szkoły, a nie zdobycie wiedzy i umiejętności).

Z kolei analiza **dyskursu w edukacji** badanego materiału pozwala na identyfikację następujących problemów:

1. Wszechobecna hierarchia, dominacja i podporządkowanie – jest to widoczne pomiędzy wszystkimi podmiotami. Co istotne, ujawnia się w różnorodnych konfiguracjach – każdy z analizowanych podmiotów edukacji szkolnej występuje – w zależności od kontekstu – zarówno jako podmiot dominujący, jak i zdominowany (np. podporządkowany dyrektorowi nauczyciel dominuje nad uczniem; zdominowany przez nauczyciela rodzic potrafi podporządkować sobie dyrektora). Można pokusić się o stwierdzenie, że mamy do czynienia ze zjawiskiem reprodukcji władzy, które czytelne jest m.in. w warstwie pozalingwistycznej analizowanego materiału. Dokładnie te same gesty dominacji (np. uciszanie, grożenie palcem) i uległości (np. podnoszenie ręki w celu zabrania głosu) obserwować możemy w przypadku różnych podmiotów (zachowania wskazujące na zależność w relacji: dyrektor – nauczyciele w skescu „Rada pedagogiczna” są w zasadzie identyczne jak te, które obserwujemy w skescu

- pokazującym relacje: nauczyciel – uczniowie, a także zbliżone do tych obrazujących relacje: nauczyciel – rodzice). W relacjach pomiędzy podmiotami szkolnymi wyraźnie ujawnia się dyskurs strofująco-dyscyplinujący, instrumentalizujący poszczególnych aktorów szkolnej rzeczywistości (przede wszystkim uczniów). Uczniowie są pasywowani, a jeśli występują w roli aktywnej, to dyskurs ma charakter normatywny. Warto zauważyć, że ten gatunkowo-funkcjonalny związek dyskursu z edukacją obrazowany zarówno w warstwie lingwistycznej jak i pozalingwistycznej za pomocą asymetrycznej relacji między nauczycielem a uczniem, wykorzystywania przez nauczyciela nadanej władzy, korygowania, dyscyplinowania, stosowania rutyny szkolnej, doradzania sobie w sytuacjach zakłócających, etc. ma charakter zgeneralizowany. Inaczej to ujmując, role ucznia i nauczyciela wraz z całym repertuarem komunikacyjnym są na tyle rozpoznawalne i zinternalizowane, że wykorzystywane są do reprezentacji innych, w których chodzi o usytuowanie kogoś w pozycji podrzędnej;
2. Infantylicyzacja, ageizm, adultyzm, które – podobnie jak dyskurs dominacji – ujawniają się w odniesieniu do różnych podmiotów oraz w różnych konfiguracjach (rodzice i dorastający bądź dorośli uczniowie są infantylicyzowani przez nauczycieli; uczniowie są infantylicyzowani przez rodziców; dorośli uczniowie infantylicyzują samych siebie);
 3. Seksizm – z jednej strony perspektywa płci służy do pokazywania władzy nad nauczycielkami (konstruowany jest obraz nauczycielek jako obiektów seksualnych, z którymi mężczyźni – ojcowie i uczniowie – wchodzi w relacje seksualne w celu uzyskania wyższych ocen, np. w skeczach „Sprawdzian z przyrody”, „Polskie Koleje Losu – Spotkanie klasowe”); z drugiej strony perspektywa ta jest również używana do reprezentacji roli rodzica w związku z edukacją szkolną. Rodzic przedstawiany głównie jako ojciec prezentowany jest jako osoba nieposiadająca wiedzy, niewykształcona, niedojrzała, pozornie zaangażowana w edukację szkolną dziecka, wobec której żona stosuje system kar i nagród odnoszących się do kwestii seksualnych bądź materialnych.

Na zakończenie należy zwrócić uwagę na obecność w analizowanym dyskursie kabaretowym stereotypów. Charakteryzuje je mniejszy bądź większy stopień uogólniania oraz wartościowania. Ujawniają się zarówno na poziomie reprezentacji wizualnej (np. wizerunkowa homogenizacja nauczycieli), jak i zachowań określonych aktorów rzeczywistości szkolnej (m.in. seksistowskie postrzeganie relacji szkolnych między nauczycielkami i uczniami bądź ojcami uczniów). Obecność stereotypów w skeczach jest wynikiem specyfiki gatunkowej kabaretu tworzonej

przez przywołane przez nas w założeniach teoretycznych kategorie. Kluczową rolę pełni tu kategoria niepełnej fikcji (bezpośredni związek z konkretnymi, bliskimi odbiorcom wydarzeniami), na której zasadza się strategia komunikacyjna kabaretu. Dzięki niej możliwe jest tworzenie „wspólnego świata” pomiędzy artystami kabaretowymi a publicznością. Ów „wspólny świat” wymaga od uczestników kabaretowej gry posiadania „wspólnej wiedzy”. Tworzą ją między innymi właśnie stereotypy, ujmowane jako wspólne dla danej grupy społecznej wyobrażenia o zjawiskach. Przy czym rolę kabaretu nie jest ich wzmacnianie ani powielanie, a raczej ośmieszanie i piętnowanie, co kabaret czyni, wykorzystując chociażby takie środki, jak parodia, ironia, karykatura, trawestacja. Jak przekonują Wiesław Czechowski i Krzysztof Ozga (2018): „[...] to, co oburza w pozostałych dyskursach, w dyskursie ludycznym niejednokrotnie śmieszy [...] dzieje się tak dlatego, że dyskurs kabaretowy operuje technikami obrazowania, które kreuja niestandardowe punkty dostępu do skryptów, scenariuszy czy stereotypów, bazujące na ich pogwałceniu lub negatywnym wzmocnieniu [...]” (s. 317). Można zatem przyjąć, że stereotypy pełnią w skeczach kabaretu dwie funkcje: społeczną – rozumianą jako integracja kabaretowej wspólnotowości, niezbędnej dla zaistnienia „wspólnego świata” oraz wartościującą (a w zasadzie krytyczno-wartościującą) – ośmieszającą i piętnującą określone schematy myślowe. Zaznaczyć jednak należy, że kabaret – operując stereotypami – balansuje między łamaniem schematów a ich wzmacnianiem. Jest przecież jednocześnie dyskursem ludycznym i satyrycznym.

Bibliografia

- Biskupović, A. (2018). Kabaret – nastanak, povijest, zakonitosti i teorija. Dani Hvarškoga kazališta. *Grada i rasprave o hrvatskoj književnosti i kazalištu*, 1(44), 109–131.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. SAGE Publications.
- Brzozowska, D. (2009). Słownictwo polskiego dyskursu ludycznego i jego kulturowe konteksty. *Tekst i Dyskurs – Text Und Diskurs*, 2, 149–161.
- Czechowski, W. & Ozga, K. (2018). Techniki komponowania obrazowania w tekstach kabaretonu. *ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS. Folia Litteraria Polonica*, 2(48), 303–319.
- Dahl, R. (1991). *Modern Political Analysis*. Prentice Hall.
- Dobek, G. (2023, 11 października), Polsat ocenzurował kabarety przed wyborami. *Kabareciarze „są wściekli”*. *Nadawca komentuje*. Onet.pl.<https://plejada.pl/newsy/polsat-cenzuruje-kabarety-przed-wyborami-kabareciarze-sa-wsciekli-tylko-u-nas/wny2qdc>.
- Dudzikowa, M. (1996). *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Dudzikowa, M. (2007). *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fleischer, M. (2002) *Konstrukcja rzeczywistości*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Foucault, M. (1977). *Archeologia wiedzy*. [tłum. A. Siemiek]. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Fox, D. (2011). Polski kabaret – tradycja i współczesność. *Postscriptum Polonistyczne*, 2(8), 123–141.
- Fox, D. & Mikołajczyk, J. (red.). (2012). *Jaki jest kabaret?* Uniwersytet Śląski w Katowicach, Oficyna Wydawnicza Wacław Walasek.
- Fox, D. & Mikołajczyk, J. (red.). (2015). *Kabaret – poważna sprawa?* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Groński, M.R. (1971). *Od Siedmiu kotów do Owcy. Kabaret 1946–1968*. Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Groński, M.R. (1974). *Od Stańczyka do STS-u. Satyra polska lat 1944–1956*. Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Groński, M.R. (1987). *Jak w przedwojennym kabarecie: kabaret warszawski 1918–1939*. Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Groński, M.R. (1994). *Taki był kabaret*. Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Wydawców Książek.
- Grzybowski, P.P. (2015). *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzybowski, P.P. (2022). *Śmiech z edukacji. Komiczny obraz edukacji w polskiej kulturze śmiechu*, Tom 1 i 2. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- Jakubowski, W. (2006). *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kabarety zawieszają współpracę z Polsatem. „Pojawiła się cenzura”*. (2023, 10 listopada). <https://plejada.pl/newsy/kabarety-zawieszaja-wspolprace-z-polsatem-pojawila-sie-cenzura/xycdr3c>.
- Kiec, I. (2001). *Wyprowadź teatr w ręce błazna i arlekina...czyli o kabarecie*. Wydawnictwo Poznańskie.
- Kiec, I. (2004). *W kabarecie*. Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Kiec, I. (2014). *Historia polskiego kabaretu*. Wydawnictwo Poznańskie.
- Kopińska, V. (2023). The potential of interdisciplinarity in Discourse-Historical Approach. The example of the interview of Tomasz Lis with Jarosław Kaczyński in educational perspective. W: Ł. Kumięga & M. Nowicka-Franczak (red.), *Analysing Discourse, Analysing Poland: The Case of a Political Interview* (p. 229–248). Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Lewartowicz, U. (2021). Pedagogie kabaretu – wstęp do tematu. *Kultura i Edukacja*, 1(131), 96–108. DOI: 10.15804/kie.2021.01.05.
- Ostrowicka, H. (2019). Dyskurs edukacyjny, weredykcja i pedagogie – od konstelacji związków dyskursu i edukacji do aleturgicznej analizy praktyki edukacyjnej. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 12(2), 153–172. DOI: 10.14746/kse.2017.12.7.

- Piontek, D. (2011). *Komunikowanie polityczne i kultura popularna. Tabloidyżacja informacji o polityce*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNPiD UAM.
- Reisigl, M., & Wodak, R. (2016). The Discourse-Historical Approach. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (3rd ed., pp. 23–61). Sage.
- Szczerbowski, T. (1994). *O grach językowych w tekstach polskiego i rosyjskiego kabaretu lat osiemdziesiątych*. Instytut Języka Polskiego.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press.
- Van Zoonen, L. (2000). Popular Culture as Political Communication an Introduction. *Javnost – The Public*, 7(2), 5–17. DOI: 10.1080/13183222.2000.11008740.
- Żarty z PiS w kabarecie chwyciły. „Wigilia 2022” Neo-Nówki największym hitem na polskim YouTube. (2022, 3 grudnia). <https://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114884,29216337,zarty-z-pis-w-kabarecie-chwycily-wigilia-2022-neo-nowki-najwiekszym.html>.

ZAŁĄCZNIK. BAZA CYTATÓW (NARRACJA ORYGINALNA)

„EGZAMIN ONLINE” [E]

- (1)
OJCIEC: Ty, to jest ta franca, co mnie uczyła. Najpierw mnie zniszczyła, teraz idzie po moją rodzinę.
- (2)
NAUCZYCIELKA: Po prostu se kurwa taką zimną wodę przygotowałam. Po prostu sama uwielbiam siebie szokować, (...), po prostu wspaniale. Dobrze, no to czekam na wszystkich. Czekamy, żeby się wszystkich okienkach wszyscy mi pojawili. Nie wiedziałam, że mam takie mocne uda. Dzień dobry, Krzysiu. Dzień dobry, Zosiu. Dzień dobry, goła babo. Matko, co mi się wyświetla tutaj? O boże, co ona robi? Co ta baba robi?
- (3)
NAUCZYCIELKA: (...) O, młody człowiek. O, jaki młody człowiek, patrz i szybko wiedział, jak wyłączyć. A ta trąbka, to po co? To zostań dłużej u mnie. Patrz, i wziął kabelek. I on wie, jak to się wyłącza? On wie, jak to się wyłącza. Masz szlaban na komputer na dwa tygodnie. Masz szlaban na komputer.
- (4)
NAUCZYCIELKA: A Marcinku, drogi Marcinku. A co to za jakies poruszenie u ciebie?
No mam nadzieję, że nikt ci nie podpowiada.
CAŁA RODZINA: Nie!
NAUCZYCIELKA: Tak mnie łączy. Echo słyszę, echo.
OJCIEC: Powiedz, że w kiblu jesteś.
SYN: W kiblu jestem.
NAUCZYCIELKA: Bardzo nieładnie się wyrażasz, Marcinku, bardzo nieładnie. Żeby nie wyrósł z ciebie cham i prostak. Jak z twojego ojca.
- (5)

SYN: Nie, no pewnie. Dla mnie to żadna różnica, czy nie zdam we wtorek, czy w środę.
Spoko. Krócej się będę denerwował.
OJCIEC: Ale – co nie zdasz? Co nie zdasz?
SYN: No nie zdam.

„JADWIGA PAŹDIERZ” [J]

(1)

RODZIC: Ona w ogóle nie potrafi rozmawiać z dziećmi na trudne tematy. Nie potrafi.
DYREKTOR: Dobrze. Proszę bardzo, sprawdźmy to. Wyobraźmy sobie, że pan jest dzieckiem i przychodzi do pani Jadwigi z jakimś takim trudnym pytaniem....No, ale boże drogi, proszę nie pajacować.

(2)

JADWIGA: A co ja mam mu powiedzieć: Gdzie jest Nemo?
RODZIC: Ona się ze mnie śmieje.
JADWIGA: Ja nie śmieje się z ciebie, co ty? Hahaha.
RODZIC: Nie, no ze mnie się śmieje.
JADWIGA: Nie, taki kawał mi się przypomniał, wiesz. Hahahah.
RODZIC: No teraz to się ze mnie śmieje.
JADWIGA: Nie, nie, majtki mnie piją, wiesz.
RODZIC: Ja nie będę z nią rozmawiał.

(3)

DYREKTOR: Pani Jadwigo, proszę grzecznie z panem rozmawiać

(4)

DYREKTOR: (...) Pani Jadwigo, ale ja przepraszam bardzo. Mnie w ogóle nie interesuje pani prywatne życie.

(5)

JADWIGA: A jak ja mam wyżyć z tej marnej pensji? (...)

(6)

DYREKTOR: Jako dyrektor tego przedszkola ja stanowczo protestuję. Pani Jadwigo, co ja mam z panią zrobić?

(7)

DYREKTOR: Chciałem pani przypomnieć, że jest pani zatrudniona w naszym przedszkolu tylko i wyłącznie dlatego, że jest pani objęta programem ochrony świadków koronnych.
JADWIGA: A co, to ja chciałam? Co? Powiedz mi, czy ja chciałam. Ty myślisz, że ja nie mam nic innego do roboty? Ja mam w domu trzysta litrów zacieru.

(8)

RODZIC: O, nie, to już jest za dużo. Ja was załatwię. Macie przerąbane. Ja do kuratorium pójde.
DYREKTOR: Nie, nie, nie, nie, nie! Widzi pani, co pani zrobiła? On teraz pójdzie do kuratorium. A pani wróci tam, skąd pani przyszła, bo ja panią zwalniam.

(9)

DYREKTOR: (...) Ale proszę mi powiedzieć – jak pani jest tutaj, to gdzie są dzieci?
JADWIGA: W klasie siedzą?
DYREKTOR: No i same w klasie siedzą?

JADWIGA: Co pan, zwariował? Pan myśli, że ja bym dzieci same w klasie zostawiła? (...)
(10)

RODZIC: No ale pani straszy dzieci.

JADWIGA: Ale co ty opowiadasz?

RODZIC: Straszy.

DYREKTOR: Jak straszy dzieci?

RODZIC: A panem czasem straszy.

(...)

RODZIC: Tak, ostatnio powiedziała Krzysiovi, że jak nie zje całego obiadku, to znowu przyjdzie ten kutas w niebieskiej marynarce.

DYREKTOR: Pani tak, pani tak o mnie powiedziała?

JADWIGA: Nie, to znaczy yyy, to znaczy ooo, yyyy, oooo, no, mogłam tak powiedzieć.

(11)

DYREKTOR: Pani Jadwigo, różni rodzice się skarżą. Akurat jeden z nich zgodził się zeznawać. Proszę bardzo, niech pan wejdzie.

RODZIC (*zza kulisy*): Ale ja nie widziałem, że ona tam będzie.

DYREKTOR: Przecież zadbaliśmy o pana anonimowość. Ma pan specjalny strój i zmieniony głos.

(...)

DYREKTOR: Taki mieliśmy strój. Taki żeśmy panu dali.

RODZIC: Ale mi jest w tym bardzo gorąco.

„POLSKIE KOLEJE LOSU – SPOTKANIE KLASOWE” (P)

(1)

MEŹCZYZNA 1: Właśnie. Pamiętacie tą biolożkę?

MEŹCZYZNA 4: Tak, miałem ją.

MEŹCZYZNA 2: Serio?

MEŹCZYZNA 4: Kurde, no wiecie, musiałem mieć korepetycje z tej... z autonomii człowieka.

(...)

MEŹCZYZNA 3: A ta... z polskiego. Na zastępstwa przychodziła. Jak ona się nazywała?

MEŹCZYZNA 2: Ostrowska.

MEŹCZYZNA 1: Nie? Z Ostrowską też?

MEŹCZYZNA 2: Nie, no stary, błagam cię. Przecież ona wyglądała jak matka laleczki Chucky.

MEŹCZYZNA 4: Nie, nie, nie. Spokojnie. Za kogo wy mnie macie? Z Ostrowską nie...

Ją tylko parę razy wymacałem. Wy myślicie, że ja te piątki, co? za wypracowania dostawałem? Musiałem to jakoś inaczej wypracować.

(...)

MEŹCZYZNA 4: Poza tym, zaczęła mnie szantażować, bo przyłapała mnie, jak z wuefistką skakałem przez kozła. Hahaha.

MEŹCZYZNA 2: Hahaha. Z wuefistką też? Ja pie..., z wuefistką!

„RADA PEDAGOGICZNA” (R)

(1)

DYREKTORKA: Halo, moi drodzy państwo. Witam was bardzo serdecznie na specjalnym, nadzwyczajnym, ponadwydziałowym posiedzeniu rady pedagogicznej. Za tydzień, jak wiecie państwo, odwiedza nas wiceminister. No i mamy problem, bo otworzyłam wczoraj pokój z dokumentami i niestety okazało się, że mamy tych dokumentów tylko sześć szaf.

(2)

DYREKTORKA: Ja naprawdę nie wiem, czy ministrowi wystarczy tych dokumentów.

Proszę państwa, ja błagam o pomysły. Ktoś ma jeszcze jakiś pomysł?

NAUCZYCIELKA 2: Poprośmy dzieci, żeby przyniosły zgody.

NAUCZYCIEL 1: Jakie zgody? Ludzie...

NAUCZYCIELKA 2: No zgody od rodziców. Zgoda na wyjazdy na wycieczki.

NAUCZYCIEL 2: Zgoda na fluoryzację zębów.

NAUCZYCIELKA 2: Zgoda na wyrażanie się do dzieci według ich płci biologicznej.

NAUCZYCIEL 2: Super!

NAUCZYCIELKA 2: I najważniejsze: zgoda na pisemne wyrażanie zgód.

DYREKTORKA: Tysiąc uczniów, cztery razy A4... Pani Magdaleno, genialnie, brylantowo, no... tak, tak, tak., tak...

(3)

NAUCZYCIEL 2: No, kurczę, ja mam jutro szkolenie nad ranem, więc ja nie mogę.

NAUCZYCIEL 3: Nad ranem?

NAUCZYCIEL 2: No, bo to jest taki wykładowca z Australii. Zapisałem się, bo potrzebuję do awansu. Ale to jest tylko 42 godzinki i już.

NAUCZYCIELKA 2: No tak, awans, to awans.

NAUCZYCIEL 2: No, my już się nie możemy zdecydować z żoną na co wydamy te dodatkowe dwie stowy z tej pensji.

(4)

DYREKTORKA: Proszę państwa, proszę państwa, my tu nie potrzebujemy niekompetencji, tak? Proszę, kto ma jakieś pomysły, żeby poprawić efektywność naszej pracy, naszych działań, naszych dokumentów?

NAUCZYCIEL 2: To może ja. Mam taki pomysł. Pani dyrektor, może by tak po południu zwołać zebranie i o tym porozmawiać?

(...)

NAUCZYCIELKA 2: Ja również dołączę, bo mnie zostało jeszcze sprawozdanie z dnia patrona naszej szkoły, ale to jeszcze sześćset stron, to spokojnie się wyrobię.

NAUCZYCIEL 2: Ja też mogę, ja też mogę, oczywiście, bo mam tylko do poprawienia plan rozwoju zawodowego na mianowanego, bo mam tam kilka błędów, muszę poprawić. Ale to mi zostało tylko kilkanaście godzin i jestem do dyspozycji.

DYREKTORKA: Świetnie. Teraz pan, panie Dawidzie.

NAUCZYCIEL 1: Ja nie mogę.

DYREKTORKA: A dlaczego?

NAUCZYCIEL 1: Ja mam wtedy zajęcia dodatkowe z dziećmi.

DYREKTORKA: Panie Dawidzie, panie Dawidzie, proszę się zastanowić, co jest dla pana ważniejsze – dzieci czy konspekt.

(5)

DYREKTORKA: A pani to kto?

NAUCZYCIELKA 1: Kuźmińska, z matematyki. Jeszcze ze starych czasów. Ale byłam na macierzyńskim, potem na urlopie, potem na wychowawczym, później na chorobowym na kręgosłup, na gardło, na oczy, no i zobaczyłam w kalendarzu, że dzisiaj przychodzę, no to jestem.

DYREKTORKA: Przepraszam, przepraszam bardzo, czy pani ma sprawozdanie z tego wszystkiego?

NAUCZYCIELKA 1: Nie.

DYREKTORKA: To proszę przynieść na jutro 20 kilogramów, bo w przeciwnym przypadku będzie pani musiała szukać sobie innej pracy.

NAUCZYCIELKA 1: Dobrze, to ja idę do lekarza.

(6)

NAUCZYCIEL 2: Właśnie, Młody, a powiedz mi tak, ile twoja teczka dydaktyczno-wychowawcza waży?

NAUCZYCIEL 1: Nie wiem, ja mam to w chmurze.

NAUCZYCIEL 2: W chmurze? Ja nie wiem, czego was uczą na tych studiach, ale mieć w chmurze to jak mieć w dupie.

(7)

NAUCZYCIELKA 2: Pani dyrektor, gdzie jest klucz do ksero?

DYREKTORKA: W szafie, ale przepraszam, pani Magdaleno, czy wypisała pani wniosek o możliwość korzystania z ksero?

NAUCZYCIELKA 2: Oczywiście, pani dyrektor.

DYREKTORKA: A xero tego ksera?

NAUCZYCIELKA 2: Oczywiście, pani dyrektor.

DYREKTORKA: A ksero tego wniosku?

NAUCZYCIELKA 2: Oczywiście, pani dyrektor.

„SPRAWDZIAN Z PRZYRODY” (S)

(1)

NAUCZYCIELKA: Ludzie. I znowu katorga z tymi debilami, no. Nosz po prostu... Siedzę, gardło zdzieram za marne grosze. Ja pierdo.... Witajcie, drogie dzieci. Jesteście, dzień dobry witajcie.

(2)

NAUCZYCIELKA: No, bardzo ładnie, Krzysiu.

(...)

NAUCZYCIELKA: Krzysiu, Krzysiu, świetnie ci idzie, bardzo dobrze. (...).

(...)

NAUCZYCIELKA: Bardzo ładnie, Krzysiu. Idziesz jak burza.

(...)

SYN: Pani profesor, to co dostanę?

NAUCZYCIELKA: No, Krzysiu, ty dostaniesz trójkę. No ale sąsiad szóstkę. Miałeś kamerę odwróconą w komputerze, debilu. Wszystko widziałam.

(3)

OJCIEC: (...) Chodź tu, gamoniu jeden. Z czego ty masz ten sprawdzian?

(4)

OJCIEC: Wiesz, co? W starożytnym Rzymie to takich jak ty zrzucali ze skał...A matka nie chciała rozważyć okna życia.

SYN: Tato weź, no weź...

(5)

OJCIEC: (...) Z czego ty masz ten sprawdzian?

SYN: Z przyrody, tato.

OJCIEC: No, z przyrody. No to musisz dostać czwórkę.

SYN: Ale jak czwórkę? Przecież ja nic nie wiem. To mi się w ogóle w życiu nie przyda.

OJCIEC: Co mi pierdzielisz? Co się nie przyda? Przyroda! Przyroda to nauka o ziemi.

Łopatę się wbija w ziemię. Przyda ci się.

SYN: Ale to jest trudne.

(6)

OJCIEC: (...) Ty, słuchaj, to ja idę po sąsiada, po Irka. Człowieku, człowieku, on jest najlepszy w kalambury. Jak on pokazuje, to ja zawsze wygrywam.

SYN: Dobra, dobra, to leć.

OJCIEC: Nasza trójka i będzie czwórka.

SYN: Tak jest!

(7)

NAUCZYCIELKA: (...) Żeby nie wyrósł z ciebie cham i prostak. Jak z twojego ojca.

„WIECZORÓWKA” [W]

(1)

NAUCZYCIELKA: (...) A poza tym, Nowak, wisisz mi jeszcze dychę za pół litra.

UCZEŃ 2: Ale pani mówiła, że zaprasza.

NAUCZYCIELKA: No właśnie, no właśnie. Co to za czasy przyszły? Kiedyś na wycieczkach szkolnych zabierało się dzieciom alkohol, a teraz trzeba przynieść własny, żeby z uczniami posiedzieć.

UCZEŃ 4: Nie. No to dzisiaj po lekcjach my zapraszamy. Po wypłacie jesteśmy.

(2)

UCZEŃ 1: Yyyyyy....

NAUCZYCIEL: Yyyyyyy.... Ile razy, tumanie, ci tłumaczyłem?

UCZEŃ 1: Hoła, hoła. Ja nie jestem dzieckiem. Trochę szacunku, tak?

NAUCZYCIEL: Przepraszam, Panie tumanie. Ile razy tłumaczyłem, że nie czytamy streszczeń, tylko lektury?

UCZEŃ 1: Nie, no tym tonem to nie będziemy rozmawiać. Ja mam swoje lata, tak?

(3)

UCZEŃ 2: Przepraszam, ja mam pytanie. Czy my możemy z Krzychem iść zajarać? Bo na przerwie nie zdążyliśmy.

NAUCZYCIEL: Nie! To już jest bezczelność.

(4)

NAUCZYCIELKA: (...) Ja chciałam wykorzystać przerwę i rozwiązać kwestię naszej wycieczki do Krakowa. Chciałam uprzedzić, że jeśli powtórzą się te same rzeczy co podczas wycieczki do Gdańska, to to będzie nasz ostatni wyjazd.

UCZEŃ 7: Ale chwileczkę. Ale co takiego się działo na wycieczce do Gdańska?

UCZEŃ 3: No.

NAUCZYCIELKA: Co takiego? No co takiego się działo na wycieczce...? Wy, chlejusy jedne, wy! Od trzydziestego dziewiątego na Westerplatte nie poległ nikt. Poza Zdzieb-czokiem (?), Nowakiem i Malinowskim. Wstyd!

(...)

UCZEŃ 3: Sama pani z nami piła.

NAUCZYCIELKA: Piłam. Tak, piłam. Ale ja piłam jak człowiek dorosły. Z głową.

(5)

NAUCZYCIEL: (...) Ma pan rację, to nie moja sprawa, co pan robi ze swoim życiem. Przecież to nie ja będę debilem.

(6)

NAUCZYCIELKA: O ho ho ho ho, któż to nas zaszczycił swoją obecnością? Pan Głowacki, gdzie pan był?

UCZEŃ 5: Bo mnie policja wcześniej zatrzymała, ale już jestem.

NAUCZYCIELKA: O, rozumiem. To się świetnie składa, że akurat w tej chwili zgłasza się pan do tablicy na ochotnika, bo mam dla pana zadanie wymarzone.

(7)

NAUCZYCIELKA: (*do Ucznia 4*) Przepraszam, przepraszam pana. Jak rozumiem, pan w tej chwili na tym laptopie rozwiązuje jakieś arcytrudne zadanie z matematyki. Czy tak?

(8)

NAUCZYCIEL: Będę zmuszony wstawić panu uwagę.

UCZEŃ 3: W moim wieku to się już na policję dzwoni. Tylko nie wiem, czy jest paragraf na brak zadania domowego.

(9)

UCZEŃ 7: Przepraszam, ja chciałem zmienić temat, bo mnie w przyszłą środę nie będzie, bo mam wesele.

NAUCZYCIEL: Nie. Nie ma mowy. W środę mamy bardzo ważny sprawdzian i pan musi być.

(10)

NAUCZYCIELKA: O jejka, pan dyrektor. Witam pana, panie dyrektorze.

(...)

DYREKTOR: Panie Mariuszu, ja przepraszam bardzo, że ja przeszkadzam w lekcji, no ale pańska firma robi nam ten chodnik przed szkołą. No i odbiór miał być w maju, a jest już wrzesień.

UCZEŃ 3: No ale panie dyrektorze, ja nie mam pracowników.

DYREKTOR: No to gdzie oni są?

UCZEŃ 3: No nie mogą teraz pracować przy chodniku, bo pracują na lepsze oceny w szkole. Jak dostaną z automatu piątki, to automatycznie wrócą do pracy.

DYREKTOR: Pani Małgosiu.

NAUCZYCIELKA: Tak?

DYREKTOR: Proszę natychmiast wystawić tym panom piątki na koniec roku. I to już!

NAUCZYCIELKA: Oczywiście, panie dyrektorze! Już się robi. Sama miałam proponować.

(11)

UCZEŃ 4: No, właśnie, ten, nie, yyy... wczoraj już miałem się za to zabierać, nie? I właśnie wtedy przyjechał cały taki tir z grzejnikami. No i pan Tadeusz, bo tak ma mój szef na imię, kazał mi go rozładować.

NAUCZYCIEL: A, i to jest twoje usprawiedliwienie.

UCZEŃ 4: Nie. Na usprawiedliwienie mam słowa mojego szefa. Cytując pana Tadeusza: „Pierdol te książki, tir przyjechał”

(12)

NAUCZYCIEL: (...) Kowalski! Czytałeś „Pana Tadeusza”?

UCZEŃ 4: No, właśnie, ten, nie, yyy... wczoraj już miałem się za to zabierać, nie? I właśnie wtedy przyjechał cały taki tir z grzejnikami. No i pan Tadeusz, bo tak ma mój szef na imię, kazał mi go rozładować.

NAUCZYCIEL: A, i to jest twoje usprawiedliwienie.

UCZEŃ 4: Nie. Na usprawiedliwienie mam słowa mojego szefa. Cytując pana Tadeusza: „Pierdol te książki, tir przyjechał”

„ZADANIE Z MATEMATYKI” (ZZM)

(1)

MEŹCZYŻNA 2: (...) Dopiero co Alan się sam nauczył buty wiązać, a coś takiego skórkojady mu zadali. I potem się dziwią ci nauczyciele, że mają opony poprzebijane.

(2)

MEŹCZYŻNA 2: Kurde, wszystko było dobrze z tą szkołą póki był strajk nauczycieli. Przeszali strajkować – koszmar wrócił.

(3)

MEŹCZYŻNA 2: Pomocy! Mój syn...

MEŹCZYŻNA 1: Alan.

MEŹCZYŻNA 2: Tak. Kurde, łobuz, w ostatniej chwili, no kładł się spać już, sobie przypomniał, osioł jeden, że ma na jutro zadanie z matematyki. Do szkoły. A walczymy o tróję.

MEŹCZYŻNA 1: Nie umie nic?

MEŹCZYŻNA 2: No, co ty? Straszny głąb. Po matce. Po matce. Ale ja też jakoś usiadłem nad tym zadaniem i nie wiem – jakaś zaćma, gorszy dzień. Kurde, wszystko było dobrze z tą szkołą póki był strajk nauczycieli. Przeszali strajkować – koszmar wrócił.

„ZEBRANIE” (Z)

(1)

NAUCZYCIEL: Dobrze, dobrze, proszę siadać z sprawdzimy listę obecności. Proszę bardzo. Bigos?

BIGOS: Jestem.

(...)

NAUCZYCIEL: Dobrze. Gruszka?

GRUSZKA: Jestem.

(2)

NAUCZYCIEL: (...) No Kościół Mariacki, sukiennice, Wawel, rynek...

ZASADA: I tam jest jeszcze kopalnia soli. W tej no...

GRUSZKA: W Wadowicach.

BIGOS: E tam, w Wadowicach. W solniczce.

WĘGLARZ: Sól! W solniczce.

BIGOS: A, co? Gdzie? W pieprzniczce?

WĘGLARZ: W solniczce.

BIGOS: Sól się wydobywa z solniczki.

ZASADA: Tak jest.

(3)

WĘGLARZ: Nie wiem, czym jadą. Stary dziad będzie jechał, będzie miał wylew, przypieprzy w drzewo, trzeba było młodego wziąć, młodego człowieka.

ZASADA: Ale młody to się na jakąś młodą dupę zapatrzy i też przypieprzy w drzewo.

(4)

BIGOS: Jak nazwisko?

NAUCZYCIEL: Bąk. Stanisław.

BIGOS: Jak? Jezu, ale ohyda, obrzydlistwo. Bąk? Ja bym tam sobie zmienił. Fuu...