

Grzegorz Ożdżyński

Nauczycielskie upominanie

1. Definicja słownikowa (synonimiczna) czasownika performatywnego *upominam* 'zwracam komu uwagę', 'przestrzegam przed czym', 'karzę', 'napominam', 'monituję': „*upominam łagodnie, surowo*” (MSJP, 863) – może posłużyć za podstawę konkretyzacji w realiach komunikowania szkolnego: 'mówię do ciebie (do was)', 'zwracam ci (wam) uwagę na niewłaściwe zachowanie', 'przestrzegam przed konsekwencjami złego zachowania (postępowania)', 'proszę o spokój', 'przywołuję do porządku'.

Złe zachowanie ucznia spotyka się ze zdecydowaną, ostrą albo mniej lub bardziej wyważoną (łagodną, wyrozumiałą) reakcją nauczyciela (otoczenia szkolnego). O reakcjach werbalnych spowodowanych niewłaściwym zachowaniem ucznia komunikują także wypowiedzenia wyrażające wprost lub pośrednio moc illokucyjną takich predykatów, jak: *besztać, karcić, lajać, rugać, strofować, ganić*, ale także waloryzowanych negatywnie jako nietaktowne pedagogicznie: *ośmieszyć, upokorzyć, zawstydzić* i in. (Reszka 1997, s. 115). U podstaw tych działań leży przekonanie nauczyciela o władzy, którą ma nad uczniem.

Nierównorzędny układ ról nauczyciela (przełożonego) i ucznia (podopiecznego) związany jest z pojęciem *prawa*. Komponent semantyczny *x ma prawo do p* jest zawarty w znaczeniu wielu predykatów, z których tylko część implikuje pojęcie oceny negatywnej. Znaczenie wyrażenia *x ma prawo do p* jest bliskie znaczeniu *x jest uprawniony do p*.

Stylistycznie nacechowany komponent znaczeniowy „*x* (nauczyciel) jest uprawniony do *p* [do upominania]” implikuje istnienie normy prawnej, stanowiącej o danym uprawnieniu *x-a*, natomiast wyrażenie „*x ma prawo do p*” odwołuje się do pojęcia normy w znaczeniu szerszym niż norma prawna (Ziemiński 1978, s. 35).

W języku polskim pojęcie *prawa* obejmuje i „normę prawną (lub zbiór norm prawnych)”, i „normę etyczną (zespół norm etycznych)”, np. prawo zwyczajowe, prawo moralne, odnoszone do pewnego zespołu norm prawnych uznawanych za słuszne na gruncie jakiejś akceptowanej moralności (Ziemiński 1991, s. 3).

W odróżnieniu od predykatów w rodzaju *upominam, ganię, besztam, laję, rugam, stroszę*, wypowiedzenia z orzeczeniem w postaci czasowników *potępiam, krytykuję i wytykam (błędy), czynię przytyki* nie implikują sądu nauczyciela, że zajmuje on pozycję nadrzędną w stosunku do ucznia. Pod tym względem są one spokrewnione z takimi predykatami, jak *wymawiam, wypominam, czynię (komuś) wyrzuty*.

Akty *wymawiania (wymówki), wypominania, czynienia wyrzutów* są zwykle mniej kategoriyczne, mniej autorytatywne. Komunikują raczej o bezradności, braku wpływu nauczyciela na ucznia. Wypowiadając je (dokonując ich) nauczyciel odwołuje się raczej do sumienia, uczuć ucznia, nie zaś do argumentów racjonalnych (Reszka 1994, s. 225–253).

Z drugiej strony nauczyciel, który dokonuje aktu krytyki, wytykania błędów w postępowaniu ucznia lub *potępienia* (złego zachowania) sądzi (zakłada), że uczeń powinien liczyć się z jego zdaniem. Sądzi, że jego pozycja w hierarchii szkolnej lub racje, na które się powołuje, negatywnie oceniając postępowanie (postępki) ucznia, powinny być uwzględnione przez ucznia.

W kontekście tych uwag interesujące może być porównanie wypowiedzi krytycznej dotyczącej zadania domowego (temat: „Wspominamy zieloną szkołę”) z sekwencją emocjonalnego upominania:

– wypowiedź o cechach minirecenzji (krytycznej oceny):

N. *...no to załatwiłeś cały pobyt, jedenaście dni, jednym wyrazem „było”... właściwie dwoma wyrazami „było fajnie”, które na dobrą sprawę mało co nam mówią... co to znaczy „bardzo fajnie”?... (Vb, 3)¹*

– upomnienie (o cechach zakazu) z emocjonalnym uzasadnieniem:

N. [upominam was, apeluję, błagam:] *...dzieci, nie szurajcie tymi krzesłami, bo to działa na moje ucho strasznie... [odwołuję się do waszej litości (współczucia)] ...a i wam przeszkadza [w pracy] prawda? [argument prakseologiczny, odsyłający do wartości praktycznych, instrumentalnych]... (VI, 7).*

Dla porównania przytoczmy wypowiedź o cechach dyskwalifikacji (groźby – potępienia):

N.: *...Małgosiu, bo ty wcale nie jesteś lepsza... najgorszy chuligan tak postępuje!...*

N. *...Pacewicz!... słuchaj, to, co ty wyprawiasz, to już w ogóle poza kwalifikacją! [...]... trójkę ci dałam, bo co, dwóję ci postawię?! (Kawka 1995, 174–175).*

W przeciwieństwie do potępienia – stan rzeczy powodujący krytykę lub wytykanie uczniom błędów w pracy szkolnej i postępowaniu nie musi być przez nauczyciela w całości postrzegany jako zły, może jedynie mieć złe elementy; stan rzeczy powodujący *potępienie* w całości (także w wymiarze etyczno-moralnym) jest przez nauczyciela postrzegany jako całkowicie negatywny.

¹ Za udostępnienie nagrań magnetofonowych dziękuję Pani Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 68 w Witkowicach – mgr Teodozji Maliszewskiej.

Krytyka i wytykanie nie muszą łączyć się z negatywną oceną sprawcy złego stanu rzeczy (ucznia) ani też z negatywnymi uczuciami nauczyciela; potępiając, nauczyciel komunikuje zarówno niechęć do sprawcy zła, jak i negatywną ocenę jego osoby (w płaszczyźnie etycznej).

Głównym celem krytyki i wytykania w realiach szkolnych jest wskazanie zła (w kategoriach antywartości uchwytnych praktycznie) powodowanego przez pewien stan rzeczy w perspektywie instrumentalnej (prakseologicznej). Osoba potępiająca komunikuje wolę zmiany złego stanu rzeczy lub jej skutków (Reszka 1997, s. 124).

2. Pojedyncze akty (miniakty) *upominania* funkcjonują w obrębie złożonej konfiguracji aktów perswazyjno-wartościujących, zgrupowanych wokół eksplikacji typowych w rodzaju: 'JA (nauczyciel) mówię do CIEBIE (ucznia)'; 'to (twoje postępowanie) mnie (mi) się nie podoba', 'oceniłam to negatywnie (postępujesz niewłaściwie)'; 'jestem z tego powodu niezadowolony (zdenerwowany, poirytowany, oburzony)'; 'oczekuję poprawy (zmiany) twojego niewłaściwego zachowania'.

Konkretyzacje (aktualizacje) tekstowe nauczycielskiej wypowiedzi uwikłane są w dodatkowe konteksty psychologiczne (emocjonalne), modalne (aksjologiczne) i pedagogiczne, por. w sytuacji gdy nauczycielka staje w obronie uczennicy wysławianej przez kolegów:

N. ...nie... chłopcy, nie podoba mi się to, że dokuczacie komukolwiek... w tym wypadku akurat Sylwi... bo chciałam was poinformować, że ja bardzo cenię sobie Sylwię za jej pracowitość... ona przynajmniej się stara i naprawdę dużo się uczy... [zapewniam was:] naprawdę... powinniście się wstydić! (IVa, 131/132)).

Modalizowane w kategoriach norm, obowiązków i powinności wyrażenie *powinniście się wstydić* (por. *wstydzę się za was*) odsyła do złożonej nazwy uczucia „wstydu”. Chodzi o rodzaj smutku, przeżywany wówczas, gdy nie chcemy być widziani przez innych. Wedle definicji słownikowej *wstyd* to uczucie powstrzymujące przed czymś poczytywanym za niewłaściwe, przynoszącym złą opinię, niesławę, hańbę, przykre uczucie doznawane przy ujawnianiu naszego niewłaściwego złego postępowania (MSJP, 914).

Strukturalistyczna eksplikacja znaczenia leksemu *wstydić się* (centralnego w polu leksykalno-semantycznym uczucia wstydu) może być przedstawiona w postaci uporządkowanego zbioru następujących zdań składowych:

X wstydzi się – doznaje przykrego uczucia, jakiego doznaje każdy człowiek, jeśli:

- a) zrobił coś (zrobił Z) znalazł się w sytuacji Z;
- b) sądzi, że to źle (Z jest złe);
- c) sądzi, że inni (Y) także sądzą, że Z jest złe;
- d) X nie chce, żeby spotkało go coś złego z tego powodu [...];
- e) X zachowuje się w pewien sposób (M) z tego powodu / z ciałem X-a dzieje się coś z tego powodu (Jędrzejko 2000, s. 64).

W dyskursie szkolnym charakterystyczne wydaje się profilowanie związane ze znaczeniem czasownika *zawstydzic* 'wywołać (spowodować) w kim uczucie wstydu, zażenowania, onieśmienia' (czynności traktowanej jako świadomy zabieg oddziaływania pedagogicznego).

Sekwencja wyrażająca moc illokucyjną *zawstydzam, onieśmielam (reflektuję)* sąsiaduje w tekście nauczycielskiej wypowiedzi z wartościowaniem (*nie podoba mi się, cenię sobie*), upominaniem i zapewnianiem (przez zanegowanie radości):

N. ...*chłopcy, uspokójcie się natychmiast!... zapewniam was, że nie macie powodów do radości!... żadnych!...* (IVa, 132).

Czasownik performatywny *zapewniam (was)* 'staram się przekonać was o tym, co pewne (o czym jestem w pełni przekonany)' A. Wierzbicka (1973, s. 218) eksplikuje następująco: „Zapewniam cię, że on to zrobił = chcąc spowodować żebyś nie wątpił o tym, co jest prawdą, mówię: on to zrobił”.

3. *Wartościowanie* to czynność psychiczna polegająca na przypisaniu przez osobę wartościującą (podmiot wartościowania) cechy *dobry/zły* osobom, przedmiotom, zjawiskom wartościowanym (przedmiotowi wartościowania) (por. Puzynina 1992, s. 82).

Predykat *wartościować* odnosi się zarówno do procesów intelektualnych, jak i emocjonalnych. W odniesieniu od intelektu mówi się o sądach wartościujących (orzekanie o wartości). W odniesieniu do uczuć i emocji istotne jest przeżycie (przeżywanie) wartości, określane też jako „przeżycie wartościujące” (Najder 1971). P. Ricoeur (1997) odróżnia *emocje (emotions)*, które są funkcjami ciała (organizmu) i *uczucia (feelings)*, które dotyczą wyobraźni i myśli.

Czasownik *oceniać (ocenić)* oraz rzeczownik odsłowny *ocena* wyrażają w użyciach języka ogólnego osąd wartościujący autora oceny: 'sądzę, że coś jest dobre (albo złe)'.

Ocena – to przede wszystkim ujęcie wartości w aspekcie jakiegoś przyjętego „z zewnątrz” wzorca, hierarchii czy skali, do której się odnosi (Stróżewski 1981, s. 118).

Wartościowanie w szkolnym dyskursie oceniającym odbywa się w dwóch podstawowych płaszczyznach: w pierwszej nauczyciel wartościuje czynności i wypowiedzi poza dydaktycznym i merytorycznym obszarem lekcji, w drugiej proces wartościowania dotyczy już samego procesu przekazywania wiedzy i udziału w nim uczniów.

W pierwszym wypadku czynności wartościujące dostępne są wyłącznie nauczycielowi (sporadycznie ich autorem jest uczeń starający się jakoś dorównać nauczycielowi), w drugim to także nauczyciel inicjuje wartościowanie, ale dopuszczając w sposób przemyślany (lub nieprzemyślany) do tej czynności uczniów: „ten ważny element dyskursu dość skutecznie może unicestwić, a wartościowanie staje się wtedy dla obydwu stron dyskursu przyjemną fikcją” (Kawka 1999, s. 216–217).

Przytoczmy w tym miejscu fragment dyskursu szkolnego o cechach nauczycielskiego „falstartu” (zniczczenia do aktywności słownej ucznia):

N. *...chciałabym abyśmy dzisiaj przypomnieli sobie polskich laureatów literackiej Nagrody Nobla...*

IW. [informacja wizualna: wiele rąk podniesionych w górę, na znak zwiększonej aktywności (zgłaszania się do odpowiedzi)];

IF. [informacja foniczna: przekrzykiwanie się chętnych do odpowiedzi uczniów];

N. [wyraźnie niezadowolona:] *...kochani, nie będziemy robić teleturnieju! ...ilu Polaków dostało tę nagrodę?...*

U. *...szczęściu...*

N. [z intonacją ironizowania:] *... no to pomylił się pan... czterech... z literatury... kto to był?... [wyraźnie poirytowana:] ...ale nie wszyscy! [odpowiadają naraz]; [po chwili reflektuje się :] ... oczywiście oprócz literatury mamy jeszcze laureatów z fizyki i chemii... i pokojowa [Nagroda Nobla]... [precyzuje, koryguje pytanie:]... kto pierwszy z Polaków... z literatury dostał Nagrodę Nobla?... (VIII, 2/3).*

4. Negatywnego aktu wartościowania ucznia dokonuje nauczyciel, a jego czynności i działania językowe można w przybliżeniu przedstawić w postaci parafrazy:

„zwracam ci uwagę, że się źle zachowujesz; zachowuj się inaczej, tak jak ja, nauczyciel(ka), tego wymagam i jak tego wymagają warunki konieczne do prowadzenia lekcji, które częściowo są obiektywne i zależą ode mnie, a częściowo nie, i o tych także ja decyduję” (Kawka 1999, s. 204).

Mniej popularne jest wychowywanie przez rozpowszechnianie przykładów dobrego zachowania, a częściej stosowane – zwracanie uwagi i *piętnowanie* zachowania negatywnego, niewłaściwego, złego, por. *piętnuję* ‘surowo osądzam’, ‘ganię’, ‘karzę za coś’, *karzę* ‘udzielam nagany’, ‘ganię’, ‘napominam’, ‘strofuję’, ‘karzę’: *„karzę kogo za niewłaściwe zachowanie” (MSJP, 263)*; w tym kręgu znaczeniowym pozostaje także predykat *napominam* ‘zwracam komuś uwagę’, ‘przestrzegam przed czym’ [przed konsekwencjami złego zachowania], ‘przywołuję do porządku’, ‘nakazuję spełnienie obowiązku’, ‘upominam’, ‘karzę’, ‘strofuję’ – por. w sytuacji podenerwowania (irytacji) na odgłos dzwonka kończącego lekcję:

N. *...bardzo przepraszam...[ale wasze zachowanie nie podoba mi się] ...proszę podnieść rękę, jeżeli chcesz zabrać głos... nie wszyscy jednocześnie! [mówcie, nie przekrzykujcie się wzajemnie]... (VII, 14).*

5. Illokucyjny akt *wartościujący* wylania się jako najbardziej złożony wśród aktów mowy, który przez swoje uzależnienie od innych aktów mowy zawiera w sobie pewne elementy nakłaniania, aby było tak, jak jest *dobrze*, czyli *jak być powinno*.

Warunek konieczny, jaki spełnia akt illokucyjny wartościowania sprowadza się do założenia, iż „wypowiedzenie *Y jest dobre/złe* liczy się jako sprecyzowanie postawy emocjonalnej, moralnej, racjonalnej wobec opisywanego stanu rzeczy” (Czarmara 1997, s. 172).

Mówiąc o wartościowaniu jako konfiguracji (zespolu) aktów mowy można wyróżnić kilka podstawowych funkcji pragmatycznych (mocy illokucyjnych), które mogą być realizowane przy pomocy takich właśnie aktów. Podstawową funkcją jaką

spełnia wartościowanie wydaje się być *perswazja*, por. w wypowiedzi nauczycielki niezadowolonej ze zbyt lakonicznych wypowiedzi uczennic:

N. [znieczepliwiona, zawiedziona brakiem postępów w redagowaniu pracy] *...dziewczyny, macie już coś [napisane] o pobycie waszym? [nad morzem] ...przecież zwiedzaliście, ale przecież były jakieś zabawy, jeszcze, prawda?... proszę bardzo, czytaj... (Vb, 3);*

N. [do ucznia piszącego na tablicy:] *...większe literki trochę Kamil... i pod spodem to napisz... Kamil, tutaj zacznij pisać... przecież tam nie będzie widać... [zwracam ci uwagę:] ... jedno na drugim piszesz... „grupa podmiotu”, a pod spodem „grupa orzeczenia”... (IVa, 128).*

Za perswazyjne uznamy zatem te elementy wypowiedzi szkolnej, które „służą bezpośredniemu i pośredniemu stymulowaniu postaw – stanów przekonaniowych. Należy je odróżnić od elementów dyrektywnych, za które uznamy bezpośrednie i pośrednie wezwania do zachowań aktywnych” (Bralczyk 1987, s. 75), por.:

– w innym przykładzie nauczycielskiego upominania (w tekście stowarzyszonym z zapisem na tablicy):

Marysia [rysuje wykres zdania i komentuje:] *....,poszła” ...gdzie?,do sklepu”...*

N. [poirytowana, upomina:] *...Marysiu, ale patrz na tablicę, a nie wymyślaj z głowy... [podpowiada:] ...gdzie „poszła” mama?...*

Marysia: *...aha!... „po zakupy”!... (IVa, 129);*

– w formie pouczenia (porady), jak należy zachowywać się, żeby było *dobrze* (żeby było *tak jak trzeba*):

N. *...no to należy tak ułożyć rzeczy swoje w szatni, żeby wszystko było na miejscu ...tak? ... trzeba myśleć...*

JW. [uczniowie nadal próbują się tłumaczyć];

N. *...jakiś problem?... nie?... dobrze... nieobecnych dalej dwoje... (IV, 2).*

6. Funkcja nakłaniająca (impresywna, konatywna), angażująca silnie odbiorcę, jest, jak wiadomo, bardzo zróżnicowana. Oddziaływanie (nacisk) na odbiorcę (ucznia) może mieć na celu: 1) wywołanie działania słownego (pytania) lub też działań pozasłownych zmierzających do zmiany niewłaściwego zachowania (polecenia, nakazy, zakazy, prośby); 2) wpłynięcie w pewien sposób na odbiorcę, przede wszystkim przez perswazję (rady i innego typu wypowiedzi, zwłaszcza wartościujące) bądź też przez działanie w warunkach szkolnych quasi-manipulacyjne, np. żartobliwe oraz ironiczne, wynikające z jawnego (wyrażonego wprost) przekonywania (por. Grzegorzczkowska 1991, s. 24).

Zainteresuje nas szersze (edukacyjne) rozumienie *perswazji* jako jednego z dwóch, obok dyrektywności, aspektów nakłaniania. Chodzi o działania mające na celu kierowanie postawami *i/lub* zachowaniami ucznia bez wartościowania negatywnego nadawcy, który spełnia swoją powinność (nauczyciela) w sytuacji wycho-

wywania, uczenia, trenowania itp. z możliwością stosowania sankcji (kierowanie kimś, nakazywanie, zakazywanie, zabranianie) lub bez groźby stosowania sankcji (przekonanie, namowa, rada, apel, zachęta, wezwanie do poprawnego zachowania) (Puzynina 1992, s. 216).

7. Pozostając przy szerszym rozumieniu illokucji można, jak się wydaje, traktować sądy wartościujące jako obejmujące luźno związaną grupę różnych wzajemnie korespondujących (nakładających się) aktów illokucyjnych (por. Alston 1964, s. 48). Mamy tu do czynienia z dość zróżnicowaną rodziną aktów illokucyjnych, która „przenika”, „nakłada się” (na) klasyfikację Searle’a (1970).

Wśród aktów mowy wartościujących negatywnie (wyrażających dezaprobatę) nauczyciela (ekspresywnych) i ukierunkowanych na ucznia (perswazyjnych) wyróżnić można zarówno akty negatywnych emocji (wyrażam *żał*, *smutek*, *przykrość*, *obawę*, *gniew*, *oburzenie*, *niezadowolenie*, *pretensję*), jak i akty negatywnego wartościowania (*narzekanie*, *skarga*, *krytyka*, *napomnienie*, *nagana*, *wymówka*, *ostrzeżenie*, *groźba*, *oskarżenie*, *złorzeczenie*, a nawet *szyderstwo* i *drwina*).

Niektóre akty mogą być zaliczone zarówno do asertywnych, jak i ekspresywnych (Vanderveken 1990). Nauczycielskie narzekanie jako asertyw może być stwierdzeniem, że nadawca nie jest zadowolony z danego stanu rzeczy (nagannego zachowania ucznia), jak również stwierdzeniem, że dany stan rzeczy jest *zły* (nie taki, jaki być powinien). Narzekanie z komponentem ekspresywnym będzie miało tylko jeden dodatkowy warunek, mianowicie – wyrażenie niezadowolenia.

Istotą wypowiedzi ekspresywnych jest to, że nie są wprost skierowane do odbiorcy, że nie mają wyraźnej intencji tworzenia wypowiedzi z ramą modalną ‘wiedz, że’, bądź ‘chcę, żebyś wiedział’. Ekspresja obejmować może wszelkie możliwe przeżycia psychiczne, a więc nie tylko akty woli (‘czuję, że pragnę’), ale także różnorodne uczucia: *zachwyt*, *zdziwienie*, *oburzenie*, *irytację* (‘czuję emocję’), a także przeżycie przekonania (‘czuję, że sądzę’), które jest czymś innym aniżeli komunikat z intencją poinformowania czy wywołania w nim pewnego stanu wiedzy. Ekspresja sądu może przybierać różne postacie formalne, np. oznajmienia, zapewnienia lub pytania – upomnienia, por. A. Wierzbicka (1969), R. Grzegorzczkova (1990, s. 148), np.:

– w formie pytania:

N. ...*aha... już skończyliście rozmawiać?!... wyciągamy zeszyty, długopisy...* (IVa, 117);

N. [potwierdza zapis na tablicy:] ... „*domostwa*” ... *no właśnie... Radek, czy ty wiesz, co ja mówię? ...przestań rozmawiać! no właśnie...* (IVa, 122);

N. ...*a nie masz pisaka, dziecko, normalnego?* (Vb, 6);

N. ...*czy możesz nie jeść w tej chwili?* (VIII, 8).

Oceny ujawnione przez językoznawców w eksplikacjach nazw uczuć są związane z różnymi elementami struktury pojęciowej emocji. Ze względu na usytuowanie oceny w obrębie struktury semantycznej nazw uczuć można wyróżnić szereg sytuacji wartościowania (negatywnego):

– ocena może dotyczyć zdarzenia wywołującego uczucie, która dokonywana jest w kategoriach dobra i zła, a więc tego, co powinno lub nie powinno zaistnieć i według nadawcy komunikatu jej autorem jest osoba przeżywająca uczucie (nauczycielka);

– ocena dotyczy obiektu uczucia, czyli (najczęściej osoby na którą skierowane jest uczucie), np.:

N. [poirytowana:] *...dziecko, nie szuraj tak strasznie krzesłem!... [bo to mnie denerwuje]... (V, 7);*

– ocenie podlega samo uczucie jako przeżywana przez nauczycielkę przyjemność lub przykrość;

– ocenie podlegają (przejawy) uczucia, a poprzez nie samo uczucie i jego obiekt;

– ocena dotyczy całej sytuacji, do której nadawca (nauczycielka) odnosi nazwę uczucia, np.:

N. *...troszeczkę jestem, wiesz, zasmucona tą właśnie twoją reakcją.. myślę, że to... [co przeczytaliśmy nie powinno powodować reakcji rozbawienia]... (VIIIa, 8);*

por. znaczenie czasownika *zasmucić* ‘czynić smutnym’, ‘napełnić smutkiem’ oraz eksplikację *smutku*: ‘uczucie, którego doznajemy wtedy, kiedy stwierdzamy, że nie dzieje się to, co pragnęliśmy, aby się działo’ (Wierzbicka 1971, s. 62).

Ocena w przypadku klasy *gniewu* jest rozumiana szeroko i obejmuje trzy elementy:

a) sąd intelektualny o tym, że *zdarzenie Z* *zaszło*;

b) sąd wartościujący – *Z jest złe* (por. twoją reakcją oceniam negatywnie);

c) sąd wolitywny – subiekt *nie chce Z*; ocena wartościująca ma znak ujemny przypisany zdarzeniu–przyczynie uczucia X.

Zdarzenie Z jest złe, bo „narusza normę [...] prawną, obyczajową, towarzyską bądź indywidualną, rozumianą jako subiektywne przekonanie eksperiencera [doznającego uczucia], że tak być nie powinno” (Nowakowska-Kempna 1986, s. 58–59); w przypadku *irytacji* ocena ma charakter moralno-obyczajowy i odnosząc się do pewnej normy – jest oceną intelektualną.

Autorem oceny jest subiekt uczucia (nauczyciel).

Ocena wartościująca zdarzenie Z wiąże się z doznaniem nauczyciela, które nadaje całemu przeżyciu *gniewu* ton uczuciowy w postaci elementarnej przykrości (Mikołajczuk 2000, s. 122).

8. Na zakończenie przytoczmy krótki fragment lekcji w czwartej klasie szkoły podstawowej:

Rysiek: *...proszę pani, a kiedy pojedziemy na tę wycieczkę?*

N. *...o tym porozmawiamy na godzinie wychowawczej...*

Rysiek [nie daje za wygraną:] *...ale proszę pani...*

N. [przywołuje do porządku:] *...Rysiek! [z intonacją irytacji, por. ...uspokój się! nie zwracaj głowy!].*

Rysiek [daje za wygraną, z intonacją zawodu, rozczarowania:] ...no dobra... [por. *dobra już dobra... niech będzie*];

N. [przystępuje do sprawdzania listy obecności:] ...kogo dzisiaj nie ma?... (IVa, 117).

Nauczycielskie wykrzyknienie (*Rysiek!*) zespala ważniejsze cechy aktu illokucyjnego o strukturze złożonej, zawierającego komponenty: ekspresji (emocji), wartościowania (negatywnego) i nakłaniania do zaniechania czynności, uznanej przez nauczycielkę za niewłaściwą.

Bliższe przyjrzenie się strukturze znaczeniowej wymienionego kondensatu illokucyjnego (*upomnienia*) pozwala wyróżnić bez trudu składniki tła kontekstowego, które warunkują i sytuują uczucie irytacji.

Schemat struktury znaczeniowej nazw uczuć z klasy *gniewu* (w tym m.in. *oburzenie, złość, irytacja*) obejmuje takie komponenty, jak:

1) *uczucie subiektu (X-a)*, czyli osoby przeżywającej emocję (w naszym przypadku – uczucie nauczyciela);

2) *obiekt uczucia* (kogoś lub coś, na kogo lub na co skierowane jest uczucie) i *sprawcę uczucia Y-a* (przeważnie tożsamego z obiektem) – w dyskursie szkolnym najczęściej ucznia;

3) *zdarzenie, przedmiot, zjawisko – przyczynę uczucia*;

4) *ocenę* połączoną z aktem *woli*, w przypadku upominania – oceną negatywną ‘tego, co niepożądane’, ‘co zasługuje na naganę’;

5) *intensywność uczucia* (od zdecydowanie wartościujących do [w zasadzie opisowych], ze słabymi bądź tylko potencjalnymi konotacjami wartościującymi), oraz *trwałość uczucia* (np. ograniczone tylko do czasu trwania lekcji);

6) *wewnętrzne i/lub zewnętrzne objawy uczucia oraz czynności* będące wyrazem uczucia (*skutki*) (Mikołajczuk 2000, s. 123–124).

9. Poszczególne wypowiedzenia nauczyciela, który reaguje na niestosowne zachowanie ucznia (w sytuacji szkolnego upominania) grupować można w obrębie szczególnie charakterystycznych zespołów tematycznych, np. nazw odpowiadających reakcjom na zakłócanie porządku (spokoju) przez ucznia: *proszę o ciszę!... już cichutko!* [zachowujemy się] ...ciszej! ...ciszszej... [w postaci skróconej]; *spokój! ... chłopcy proszę (już) o spokój! ...proszę się uspokoić! chłopcy, uspokójcie się natychmiast! ...może uspokoiłobyście się wreszcie!... nie hałasuj! dziecko... przestań (przestańcie rozmawiać)... proszę! idealna cisza! ...no dajże spokój! ...popatrzcie, ile czasu straciliśmy, żeby was uspokoić... Sabina, uspokój się! proszę się uspokoić, Mariusz itp. (por. Kawka 1999, s. 204–206).*

Przydatnym w opisie takich właśnie taktów, segmentów, sekwencji nauczycielskich wypowiedzi może okazać się pojęcie *behawioremu*, nawiązujące do behawiorystycznych (zachowaniowych) teorii znaczenia (Lyons 1984, s. 126–134). Chodzi o zbiór konceptualizacji słownych i tekstowych, które nawiązują do wspólnego obiektu (i sytuacji) w postaci „powtarzających się reakcji werbalnych na zachowanie uczestnika konwersacji w ramach posiadanej (potencjalnej) dyspozycji do reagowania” (Oksaar 1988).

Wykaz skrótów

- MSJP – *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, Warszawa 1968
- IV – lekcja języka polskiego w klasie IV Szkoły Podstawowej nr 68 w Witkowicach (1999)
- IVa – lekcja języka polskiego w klasie IVa Państwowej Szkoły Podstawowej w Dąbrówce k. Bochni (2002)
- Vb – lekcja języka polskiego w klasie Vb w Szkole Podstawowej nr 68 w Witkowicach (1999)
- VI – lekcja języka polskiego w klasie VI w Szkole Podstawowej nr 68 w Witkowicach (1999)
- VII – lekcja języka polskiego w klasie VII w Szkole Podstawowej nr 68 w Witkowicach (1999)
- VIII – lekcja języka polskiego w klasie VIII w Szkole Podstawowej nr 68 w Witkowicach (1999)
- VIIIa – lekcja języka polskiego w klasie VIIIa w Szkole Podstawowej nr 68 w Witkowicach (1999)

Bibliografia

- Alston W.P. (1964), *Philosophy of language*, London
- Bralczyk J. (1987), *O języku polskiej propagandy politycznej lat siedemdziesiątych*, Uppsala
- Czamara A. (1997), *Wartościujący akt illokucyjny*, „Polonica” XVIII, s. 169–174
- Grzegorzczkova R. (1990), *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa
- Grzegorzczkova R. (1991), *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, „Język a kultura”, t. 4, Wrocław, s. 11–28
- Jędrzejko E. (2000), *O językowych wykładnikach pojęcia WSTYD w różnych koncepcjach opisu*, „Język a kultura” t. 14, s. 59–77
- Kawka M. (1995), *Sposoby zwracania się nauczycieli do uczniów – edukacyjne akty mowy*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 13, Katowice, s. 169–178
- Kawka M. (1999), *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków
- Lyons J. (1984), *Semantyka*, t. 1, przeł. A. Weinsberg, Warszawa
- Mikołajczuk A. (2000), *Problem ocen w analizie wybranych polskich nazw uczuć z klasy semantycznej GNIEWU*, „Języka kultura”, t. 14, Wrocław, s. 117–134
- Najder Z. (1971), *Wartości i oceny*, Warszawa
- Oksaar E. (1988), *Kulturentheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*, Göttingen
- Nowakowska-Kempna I. (1995), *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, Warszawa
- Nowakowska-Kempna I. (1996), *Konstrukcje składniowe z leksykalnymi wykładnikami predykatów uczuć*, Katowice
- Reszka J. (1997), *Potępienie a krytyka i wytykanie – analiza semantyczna*, „Polonica” XVIII, Kraków, s. 115–124

- Reszka J. (1994), „Predykaty mówienia implikujące pojęcie *zła* we współczesnym języku polskim”, UMK Toruń, niepublikowany maszynopis rozprawy doktorskiej
- Ricoeur P. (1979), *The metaphorical process as cognition. Imagination and feeling*, [w:] *On Metaphor*, ed. S. Sacks, Chicago–London, s. 141–157
- Searle J. (1970), *Speech acts*, Cambridge
- Stróżewski W. (1981), *Istnienie i wartość*, Kraków
- Vanderveken D. (1990), *Meaning and speech acts*, Cambridge
- Wierzbicka A. (1969), *Dociekania semantyczne*, Wrocław
- Wierzbicka A. (1971), „*Kocha, lubi, szamuje*”. *Medytacje semantyczne*, Warszawa
- Wierzbicka A. (1973), *Akty mowy*, [w:] *Semiotyka i struktura tekstu*, red. M.R. Maycnowa, Wrocław, s. 201–219
- Ziemiński Z. (1978), *Teoria prawa*, Warszawa–Poznań
- Ziemiński Z. (1991), „*Lex*” i „*ius*” w okresie przemian, „Państwo i Prawo” 6, s. 3–14

