

Małgorzata Karwatowska, Leszek Tymiakin

Sprawność pragmatyczna

uczniów szkół średnich

(na przykładzie *zakazu* jako gatunku mowy)

Sformułowana przez J.R. Searle'a 'zasada wyrażalności' głosi, iż „cokolwiek można pomyśleć, można powiedzieć”¹, ale wydaje się, że zasadę tę należałoby traktować raczej jako obietnicę możliwości i zachętę do ustawicznego doskonalenia sposobów wyrażania się, niż jako stwierdzenie z aksjomatem. Użytkownik języka, chociażby ze względu na nieskończony zbiór komunikatów i okoliczności ich realizacji, nie jest w stanie zawsze powiedzieć tego, co chciałby powiedzieć i tak, jak chciałby powiedzieć. Przyczyny faktu, iż nie wszyscy ludzie i nie w każdych okolicznościach precyzyjnie realizują w mowie określony zamiar komunikacyjny – co przejawia się w niekoherencji między tym, co zamierzone, a tym, co wyrażone – mogą tkwić m.in. w niedostatecznej akwizycji systemu czy w nieznajomości reguł społecznych. Wśród czynników konstytuujących przekaz słowny J. Austin wymienia umiejętności realizacji aktów: fonetycznego, fatycznego i retycznego, dowodząc, iż przekazywanie myśli stanowi zdolność „mówienia czegoś o określonym sensie z określonym odniesieniem”², zaś S. Grabias dodaje, iż wypowiedź fortunna, tj. taka, która najlepiej odpowiada intencji nadawczej i przynosi pożądany skutek, uwarunkowana jest stopniem opanowania czterech umiejętności komunikacyjnych³. Osiągnięcie sprawności systemowej, społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej z reguły nie następuje jednak równocześnie. Według psychologów⁴, piętnasto-, szesnasto-

¹ Za: J.R. Searle, *Czynności mowy*, Warszawa 1987, s. 32–34.

² Za: J. Szymura, *Język, mowa i prawda w perspektywie fenomenologii lingwistycznej J.L. Austina*, Wrocław 1982, s. 16.

³ S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1997, s. 316–321.

⁴ Zob. np.: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, pod red. G.W. Shugar, M. Smoczyńskiej, Warszawa 1980; I. Kurcz, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa 1987 i *Język a psychologia; podstawy*

letnie dziecko wychodzi z fazy kształtowania się operacji formalnych, toteż język przestaje stanowić dla niego barierę w werbalizacji myśli, lecz mimo zdolności panowania nad systemem (pomijamy tu różnice indywidualne), która umożliwia wystawianie się, nie istnieje pewność udanych realizacji zamierzonych wypowiedzi. Uznanie, iż dla młodzieży ze szkół średnich kod przestaje być przeszkodą w przekazaniu myśli i wyrażaniu intencji, każe szukać przyczyn nierzadko „wadliwego spełniania czynności mowy” (określenie Searle’owskie) wśród pozostałych trzech typów sprawności, których użytkownik języka uczy się znacznie dłużej, niż trwa edukacja zinstytucjonalizowana.

Potrzebę kształcenia umiejętności realizacji zamiaru komunikacyjnego zauważają od niedawna programy szkolne, w których zaczęto dostrzegać celowość kształcenia „kompetencji językowej, wyrażającej się w coraz to szerszym repertuarze zachowań językowych, adekwatnych do sytuacji komunikacyjnych”, podkreślając m.in. aspekt pragmatyczny wypowiedzi, „związany ze skutecznością komunikacyjną”⁵, czyli, jak chcą badacze języka, z „umiejętnością osiągania celu założonego przez nadawcę”⁶. Zdaniem socjolingwistów, sprawność pragmatyczną wyznaczają trzy zasadnicze umiejętności, tj.: a) mówienie o *x*-ie jako elemencie rzeczywistości (językowej lub pozajęzykowej), b) mówienie o stosunku nadawcy do *x*-a, który jest elementem rzeczywistości (językowej lub pozajęzykowej) oraz c) działanie mowne, nakłaniające odbiorcę do pożądanых zachowań (językowych lub pozajęzykowych)⁷.

Celem tego szkicu będzie próba udzielenia chociażby częściowej odpowiedzi na pytanie o jakość sprawności pragmatycznej młodzieży szkół średnich. W oparciu o *zakaz* – jeden z nakłaniających aktów mowy – poddamy analizie sygnalizowane wyżej rodzaje sprawności.

1. Sprawność informacyjną, przez którą rozumie się „umiejętności informowania odbiorcy o stanach rzeczy”, w przypadku *zakazu* można rozpatrywać w kontekście trzech sprawności szczegółowych, tj.: a) umiejętności informowania o nadawcy i odbiorcy – uczestnikach sytuacji, w której czynność *zakazywania* staje się z jakichś względów uprawniona, b) zdolności identyfikacji i przekazywania wiedzy o dziedzinach życia społecznego, do których może odnosić się treść *zakazu* (objętych *zakazem*) i c) sposobu definiowania pojęcia.

psycholingwistyki, Warszawa 1992 czy M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2001.

⁵ Za: M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna i in., „*To lubię!*”. *Program nauczania języka polskiego w klasach I–III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Kraków 2002, s. 12 i 14.

⁶ Definicję sprawności pragmatycznej przytaczamy za: S. Grabias, op. cit., s. 322.

⁷ Por. rozumienie sprawności informacyjnej, modalnej i perswazyjnej w: S. Grabias, op. cit. Za przywołanym badaczem podajemy w dalszej części artykułu także definicje wymienionych sprawności, składających się na sprawność pragmatyczną.

Ad a) Z uzyskanego materiału ankietowego⁸ wynika, iż w świadomości uczniów (100% respondentów) funkcjonują dwie zasadnicze kategorie nadawców *zakazu*, a są nimi: rodzice i nauczyciele. Jednorodność tych wskazań zdeterminowana jest najprawdopodobniej wspólnym doświadczeniem poszczególnych członków badanej grupy: wychowywanie i nauka, obok wzmocnień pozytywnych, polega także na wskazywaniu tego, co niewłaściwe, więc w jakimś sensie zabronione, a najbardziej upoważnionymi do wydawania *zakazów* są te osoby, na których spoczywa odpowiedzialność za prawidłowy, tj. zgodny z oczekiwaniami społecznymi, rozwój dziecka. Niewykluczone, że z tych samych względów, chociaż w mniejszej skali, w roli *zakazującego* postrzegane jest również starsze rodzeństwo. Wśród *dorosłych*, jako autorów *zakazów*, wymieniani są dodatkowo przedstawiciele instytucji, powołanych w celu korygowania ludzkich postaw w imię zachowania porządku publicznego, a także zwierzchnicy, tj.: *dowódcy* (w stosunku do żołnierzy), *policjanci*, *pracodawcy*, *prawnicy*, *sędziowie*. Właściwa dla *zakazu* relacja podrzędności odbiorcy w stosunku do nadawcy prowadzi do tworzenia przez uczniów opozycyjnych par, w których funkcję elementu nadrzędnego, a więc uprawnionego do *zakazywania*, pełni nazwy instytucji: *szkoła – uczniowie*, *kościół – społeczeństwo/wierni/katolicy*, *państwo/politycy/rząd – społeczeństwo*, lub nazwy pojęć, np. *moralność – człowiek*, *prawo – obywatel*, *religia – wyznawcy*, a nawet *prawo drogowe – kierowca*. Cytowane wskazania poświadczają właściwy sposób postrzegania nadawcy i odbiorcy w *zakazie* oraz dowodzą rozumienia przez uczniów rangi nierównorzędności interlokutorów jako kategoryzującej cechy opisywanego gatunku mowy.

Wraz z uczestnikami, przywołane zostały z doświadczonej przez respondentów rzeczywistości sytuacje, w których *zakazywano* komuś robienia czegoś. W informacjach o tych fragmentach życia społecznego, w których dochodzi do stosowania *zakazu*, uczniowie sytuują siebie najczęściej w roli odbiorców lub obserwatorów i – w odniesieniu do młodszego rodzeństwa – twórców kategorycznych zachowań mownych.

Zdaniem badanych, zachowania te pojawiają się w sytuacjach komunikacyjnych, w których zachodzi konieczność (subiektywna lub obiektywna) reakcji nadawcy *zakazu* w stosunku do jego adresata, którego postępowanie z jakichś względów jest niezgodnie z normą (społeczną, etyczną, otwartą, zamkniętą, inną), na przykład w szkole – podczas niestosownych działań uczniowskich (*rozmowy, nieuwaga na lekcji, brak prac domowych, wiercenie się, ściąganie podczas kłósek*) i w domu – w przypadku zbyt późnych powrotów dziecka, jego niewłaściwego stroju, nieodpowiedniego towarzystwa, w którym przebywa, niegrzecznego zachowania wobec rodziców, nieprzestrzegania ustalonych reguł współżycia (*głośne słuchanie muzyki, nadmiernie długie rozmowy telefoniczne*) czy zaniedbywania obowiązków, spoczywających na młodym człowieku (*niedbanie o porządek w pokoju*), a także niezgodnego z oczekiwaniami postępowania kolegi, brata lub siostry (*zbyt długie przesiadywanie przed komputerem*).

⁸ Respondentami byli uczniowie drugich i trzecich klas szkół średnich w Lublinie. Łącznie badaniami objęto 160 osób.

Z powyższego wynika, iż *zakazy* postrzegane są przez uczniów jako gatunki mowy, funkcjonujące zarówno w sytuacjach oficjalnych (szkoła), jak i prywatnych (dom).

Ad b) Różnorodność interlokutorów oraz przynajmniej dwojaki charakter sytuacji komunikacyjnych, w których dochodzi do językowej realizacji *zakazu*, a także wiedza na temat właściwych/niewłaściwych zachowań społecznych wyznacza rejestr zagadnień, których nie powinno się podejmować w interakcji, zwłaszcza z osobami starszymi. Wypowiedzi respondentów pokazują, iż tematami *zakazanymi*, świadomie unikany w rozmowach z rodzicami są przede wszystkim: *seks* (75 respondentów) i szeroko pojęte życie uczuciowe młodego człowieka, a więc *sympatie i miłość* (41 osób). Fakt, że uczeń nie chce czy może nie potrafi mówić o uczuciach, nie jest czymś typowym tylko dla niego. Trudność w werbalizacji uczuć znana jest w mniejszym lub większym stopniu każdemu użytkownikowi polszczyzny, co A. Wierzbicka tłumaczy naturą samego uczucia, pisząc, iż jest

to coś, co się czuje – a nie coś, co się przeżywa w słowach. W słowach można zapisać myśl – nie można zapisać w słowach uczuć. Myśl jest czymś, co ma strukturę dającą się odtworzyć słowami. Uczucie z natury rzeczy jest pozbawione struktury, a więc niewyrażalne⁹.

Ten rodzaj ograniczenia, spowodowanego brakiem słów przy próbie „pokazania swojego wnętrza”, skutkuje unikaniem również w rozmowach z nauczycielem i kolegami tematów, związanych ze sferą uczuciową. Podobnie jak relacje emocjonalno-uczuciowe, tak i zainteresowania seksualne nie należą do kwestii zbyt często poruszanych z rówieśnikami, chociaż, gdy nadarzy się stosowna sytuacja, a grupa jest homogeniczna, zagadnienia te bywają omawiane i komentowane. Na pewno jednak sprawy związane z płciowością stanowią tabu językowe w rozmowach z nauczycielami lub tylko sporadycznie pojawiają się jako osnowa dialogu między tymi dwoma podmiotami.

W interakcji: rodzic-dziecko milczeniem pomija się dodatkowo problem tzw. używek, tj. *papierosów, alkoholu i narkotyków* (18 badanych), a także *śmierci* (12 osób). Sześćdziesięciu ośmiu (ponad 40%) respondentów stwierdza, że nie podejmuje z rodzicami tematów dotyczących szkoły i problemów związanych z nauką. Być może przyczyna tego stanu rzeczy tkwi w przeświadczeniu młodzieży o własnej

⁹ A. Wierzbicka, *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa 1971, s. 30; por. też: A. Pajdzińska, *Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 1990, s. 87–107; zob. także: *Psychologia*, pod red. T. Tomaszewskiego, Warszawa 1975; M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1998; E. Jędrzejko, I. Nowakowska-Kempna, *Próba charakterystyki predykatów uczucia*, „Prace Językoznawcze”, t. 10, Katowice 1985, s. 28–41; H. Wiśniewska, *Wyrażanie uczuć (Propozycja zajęć z nauczycielami)*, [w:] *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Lublin 1994, s. 97–104; M. Karwatowska, „Dobrze widzi się tylko sercem”, czyli miłość w rozumieniu piętnastoletków, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1997/98, z. 2, s. 60–65; I. Nowakowska-Kempna, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Część II: Data*, Warszawa 2000.

dorości i umiejętności samodzielnego radzenia sobie z trudnościami, a – być może – jest ona spowodowana rozluźnianiem się więzi z rodzicami i innymi dorosłymi – zjawiskiem typowym dla okresu dojrzewania¹⁰. Należy jednak odnotować i ten, pozytywny fakt, iż spora część respondentów (20%) stwierdza, iż w relacjach z rodzicami nie istnieją tematy, których się unika: *nie ma dla mnie zakazanych tematów w rozmowach z rodzicami; rozmawiam z rodzicami na wszystkie tematy*.

W kontaktach uczniów z nauczycielami można wydzielić trzy zasadnicze obszary zagadnień, które są eliminowane z rozmów: a) *życie towarzyskie* (80 badanych) i *rodzinne* (52 respondentów) oraz, podobnie jak w przypadku rodziców, b) *życie intymne, sprawy związane z seksem* (41 osób). O ile zrozumiałe jest unikanie rozmów na wyżej wymienione tematy w szkole – instytucji, w której wyraźnie zaznacza się podrzędność ucznia w stosunku do nauczyciela oraz dystans pomiędzy nadawcą i odbiorcą – o tyle trudniej zrozumieć wypowiedzi c) dotyczące tzw. „spraw szkolnych”: *nie rozmawiam z nauczycielami o problemach z nauką; tym, że jestem zmęczona nauką i odrabianiem lekcji, a już wychowawców niepokoić powinny wypowiedzi* (dwudziestu jeden respondentów), w których stwierdza się zupełny brak rozmów z pedagogami, lub, co więcej – niemożność nawiązania z nimi jakiegokolwiek bardziej osobistej relacji. Niewykluczone, że deklaracje, odsłaniające postawy repulsywne, wynikać mogą z postrzegania nauczycieli jako osób prawnie upoważnionych do wydawania *zakazów*, co, niekiedy, postawionych niżej w hierarchii społecznej uczestników interakcji usposabia negatywnie, czego dowodzi także obecność kolokwialnego słownictwa w niektórych realizacjach językowych: *w ogóle z nimi nie rozmawiam; nigdy nie mamy wspólnych tematów; absolutnie nie gadałbym z belfrem*. Nawet jednak i te ostatnie cytacje potwierdzają dwa fakty: a) respondenci ze szkół średnich właściwie, tj. zgodnie z poetyką gatunku, określają nierównorzędność rang interlokutorów, uczestniczących w sytuacji *zakazywania*, a także b) na ogół sprawnie i trafnie informują o tych sferach życia społecznego, które w polskiej obyczajowości stanowią obszary tabu, nie poruszane zwłaszcza z rodzicami i pedagogami.

Okazuje się jednak, że mimo specyfiki okresu adolescencji, kiedy to, jak dowodzą psychologowie, wyraźnie pogłębiają się relacje emocjonalno-uczuciowe z grupą rówieśniczą¹¹, również i w układzie równorzędności rang istnieją pewne tematy *zakazane*. Należą do nich przede wszystkim rozmowy dotyczące: *rodziny i jej problemów* (54 badanych), *kłopotów, trudności osobistych* (42 respondentów) oraz *uczuc i spraw intymnych* (37 osób). Spośród stu sześćdziesięciuosobowej grupy badanych uczniów tylko osiemnastu (niewiele ponad 10%) twierdzi, że: *z bliskimi kolegami rozmawia o wszystkim; nie ma tematów tabu w (swoim) towarzystwie*.

¹⁰ H. Hrapkiewicz, *Dorastający w relacjach społecznych. Przegląd wybranych badań*, [w:] *Dorastający w relacjach ze światem*, pod red. M. John-Borys, Katowice 1994, s. 42–52.

¹¹ Na ten temat np. H. Hrapkiewicz, op. cit.; czy R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.

Unikanie rozmów na omówione wyżej tematy respondenci tłumaczą nie tylko posiadaną wiedzą o zachowaniach pożądanym społecznie, ale wskazują także i inne, częste powody rezygnacji z aktywności językowej w wymienionych zakresach, motywując własne milczenie:

- przyzwoitością, np. *uważam, że na niektóre tematy nie wypada rozmawiać*;
- delikatnością, np. *nie chcę nikogo zranić*;
- strachem, np. *boję się, że nie zostaną zrozumiane; strach/obawa, jak ktoś zareaguje*.

Podawane przez uczniów uzasadnienia potwierdzają – dotyczące przyczyn zakazu językowego – ustalenia S. Wiślickiego, który wydzielił cztery rodzaje czynników wywołujących tabu: szacunek i strach; przyzwoitość i wstyd; delikatność i litość; roztropność, przezorność i spryt¹².

Ad c) Sprawność informowania o specyfice gatunkowej określonej realizacji językowej przejawia się również w umiejętności definiowania pojęć. SJP podaje następujące znaczenie *zakazu*: 'zarządzenie, rozkaz, polecenie zabraniające czegoś'¹³. Zaproponowaną w słowniku definicję można by uzupełnić o komponent sankcji¹⁴, które – według A. Awdiejewa¹⁵ – są bardzo istotne w przypadku sterujących aktów mowy, a do takich należy zaliczyć *zakaz*, implikujący konsekwencje w przypadku niezastosowania się do wskazań, stanowiących jego treść¹⁶. Sankcje nie muszą być eksplicitnie zwerbalizowane, ale ich świadomość zawsze towarzyszy osobie, będącej adresatem *zakazu*. Warunek sankcji dopełniany bywa warunkiem autorytetu, co dodatkowo wzmacnia siłę illokucyjną całej wypowiedzi. Nie zmienia to faktu, że zdarzają się, chociaż bardzo rzadko, sytuacje (a potwierdzają je informacje, uzyskane od respondentów), w których oba te czynniki albo zawodzą, albo dochodzi do przewartościowania relacji, co ma miejsce wówczas, gdy np. dziecko *zakazuje* czegoś rodzicom. Tego typu okoliczności powodują, że przede wszystkim autorytet, ale także i sankcje zostają zakwestionowane – trudno bowiem mówić o jakichkolwiek konsekwencjach w przypadku niewykonania zobowiązania, nałożonego przez dziecko rodzicom. Wydaje się jednak, że wyjątkowość przywołanego przez uczniów przykładu dowodzić może albo braku rozumienia przez kilka konkretnych osób istoty *zakazu* (ok. 5%), albo istnienia w przywołanej sytuacji konwencji żartu i fikcji. W każdym razie w tego typu przekazach nie zostają spełnione warunki pragmatyczne, niezbędne dla realizacji sterujących aktów mowy. Według J.R. Searle'a ich spis wygląda następująco:

¹² S. Wiślicki, *Tabu i eufemizm w językach nowożytnych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. XXII/1963, s. 93.

¹³ *Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1983, t. III, s. 912. Identyczną definicję *zakazu* przywołuje *Słownik języka polskiego*, pod red. W. Doroszewskiego, Warszawa 1968, t. 10, s. 547.

¹⁴ Sankcje – według U. Wieczorek – polegają z jednej strony na ograniczeniu wolności, z drugiej, na złej ocenie innych, z trzeciej, na poczuciu winy wynikającym z niedostosowaniu się do obowiązujących norm społecznych czy moralnych (U. Wieczorek, *Wartościowanie. Perswazja. Język*, Kraków 1999, s. 74).

¹⁵ A. Awdiejew, *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*, Kraków 1987.

¹⁶ Zob. M. Karwatowska, *Zakaz jako sterujący akt mowy (na przykładzie wypowiedzi uczniowskich)*, referat wygłoszony na konferencji naukowej w Lublinie – listopad 2002 r. (w druku).

„Warunek wstępny:	Odbiorca jest w stanie wykonać /X/
Warunek szczerości:	Nadawca chce, żeby Odbiorca wykonał /X/
Warunek propozycjonalny:	Nadawca przedstawia przyszłe działania /X/, które ma być wykonane przez Odbiorcę
Warunek podstawowy:	Jest wyrażony jako próba Nadawcy zmuszenia Odbiorcy do wykonania /X/” ¹⁷ .

Oczywiście, w przypadku poszczególnych funkcji pragmatycznych warunki te ulegają określonym zmianom. I tak w przypadku *zakazu* pojawiłby się, sygnalizowany wcześniej, warunek sankcji, który można przedstawić w sposób szczegółowy:

„Nadawca dysponuje sankcjami wobec Odbiorcy i gotów jest je zastosować w przypadku niewykonania /X/
Odbiorca wie, że nastąpią sankcje ze strony Nadawcy w przypadku niewykonania /X/”¹⁸.

A. Wierzbicka określa *zakaz* jako negację *rozkazu* i eksplikuje go w następujący sposób:

„Zabraniam ci zrobić Z = Zakładając, że nie możesz zrobić tego, co nie chcę, żebyś zrobił, chcę spowodować, żebyś nie zrobił Z, mówię: nie chcę, żebyś zrobił Z”¹⁹.

Z przywołanej eksplikacji wynika, iż *zakazy* to te akty mowy, poprzez które mówiący stara się spowodować, by adresat coś zrobił albo raczej czegoś nie robił. Nadawca wydając *zakaz*, zakłada, że oczekiwane przez niego zachowanie adresata musi nastąpić. Tak więc, odwołując się dodatkowo do ustaleń K. Wojtczuk, *zakaz* należy do wypowiedzi, „które nastawione są na egzekwowanie określonych zachowań werbalnych i pozawerbalnych”²⁰.

Przedstawione cechy *zakazu* rozumiane są przez większość uczniów, którzy definiują go (postępuje w ten sposób 60% badanych) poprzez użycie:

- synonimu, nierzadko z precyzującą przydawką, wyrażoną przymiotnikiem, rzeczownikiem, imiesłowem przymiotnikowym lub wyrażeniem przymikowym: *kontrola, postanowienie (odgórne, ograniczające), niepozwalenie (komuś na coś), ustawa (ograniczająca), zabronienie (czegoś), zniewolenie oraz ograniczenie*, występujące w dwóch wariantach realizacyjnych, tj. poprzez wskazanie przedmiotu czynności (np. *ograniczenie swobody, wolności*) lub sprawcy czynności (np. *ograniczenie przez pewną osobę, przez instytucję*); interesujący dla późniejszych rozważań jest także fakt, iż wśród synonimów *zakazu* pojawiają się nazwy innych imperatywów (*rozkaz, polecenie, groźba, nakaz*). Pozostali respondenci wykorzystują w tym celu:

¹⁷ A. Awdiejew, op. cit., s. 45.

¹⁸ Ibidem, s. 47.

¹⁹ A. Wierzbicka, *Akty mowy*, [w:] R.M. Mayenowa, *Semiotyka i struktura tekstu*, Wrocław 1973, s. 201–219.

²⁰ K. Wojtczuk, *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*, Siedlce 1996, s. 172.

- wyrażenia: *norma moralna, narzucanie prawa, forma władzy, wyznacznik norm, brak pozwolenia, nałożenie prawa, czynność niedozwolona*;
- frazy lub zdania: *niemożność wykonania tego, na co ma się ochotę; robienie czegoś pod dyktando; forma znęcania się psychicznego dorosłych nad dziećmi; opinia podana w trybie rozkazującym; niekiedy wśród uczniowskich wypowiedzi odnaleźć można stwierdzenia bardzo ogólne (np. *coś, co ogranicza*) lub równie mało precyzyjne, ale przemawiające do wyobraźni, obrazowe definiowanie poprzez zastosowanie metafory, np. *Zakaz to taki wirus atakujący obywateli i zabraniający im tego wszystkiego, co ich kręci*.*

Za charakterystyczną cechę tworzonych przez uczniów definicji należy uznać tę ich wspólną własność, która polega na braku tożsamości między proponowanym *definiensem* a *definiendum*. Zakres denotacyjny większości uczniowskich wyjaśnień jest zwykle szerszy od zakresu denotacyjnego definiowanego pojęcia, co pozwala mówić o niezbyt precyzyjnym definiowaniu przez inkluzję, gdzie *każde s jest p, ale nie każde p jest s*. Można ostatecznie zgodzić się z twierdzeniem, że *zakaz* jest formą kontroli czy formą jakiegoś *postanowienia*, ale nie każda *kontrola* i nie każde *postanowienie* funkcjonuje jako *zakaz*. Trudności w definiowaniu pojęcia widoczne są także w powtarzającym się mechanizmie wskazywania albo tylko przyczyn *zakazu* (*forma znęcania się*), albo, częściej, jego skutków, poprzez informację o stanie, spowodowanym *zakazem*, bądź czynności, której wykonywanie w rezultacie zaistnienia *zakazu* staje się zabronione. Niezbyt gruntownej znajomości specyfiki poszczególnych imperatywnych gatunków mowy dowodzą również pojawiające się w definicjach takie leksemy, jak *rozkaz* czy *groźba*, potraktowane jako ekwiwalenty *zakazu*²¹.

2. Sprawność modalna, czyli „umiejętność przekazywania informacji o stosunku nadawcy do rzeczywistości”, daje się – w przypadku analizowanych wykonań młodzieży ze szkół średnich – zaobserwować w dwu rodzajach wypowiedzi, tj. takich, które zawierają:

- a) predykaty oznaczające uczuciowy stosunek mówiącego do treści dyktalnej,
- b) sądy twierdzące i przeczące.

Językowe realizacje, typu: *Uwielbiam, jak ktoś mi czegoś zakazuje. To wręcz niesamowite doświadczenie; Lubię, gdy ktoś mi czegoś zabrania; Nie lubię, gdy ktoś nie pozwala mi czegoś, na co mam ochotę; Nie lubię, gdy ktoś mi zakazuje. Gdy coś jest zakazane, staje się ciekawsze; Nie lubię zakazów, zmniejszają one w pewien sposób moją wolność, ale bez wątplenia wiem, że są potrzebne; Nie lubię, kiedy ktoś mi czegoś zakazuje, ponieważ w tym wieku już nie potrzebuję zakazów; Nienawidzę, gdy stawia mi się zakazy, ponieważ lubię robić to, na co mam ochotę* są wyrazem różnych postaw ucznia wobec *zakazu*. Użyte w nich leksemy: *uwielbiam, lubię, nie lubię, nienawidzę* nie służą do orzekania czegokolwiek o mówiącym, ale prezentują jego stosunek wobec wyrażonej rzeczywistości.

²¹ Na temat sposobów definiowania pojęć, np. [w:] *O definicjach i definiowaniu*, pod red. J. Bartmińskiego i R. Tokarskiego, Lublin 1993.

Zgodnie z ustaleniami R. Grzegorzyczkowej, zdania tego typu należą do ekspresywów (stanowiących podtyp modalności intencjonalnej), tzn. do wypowiedzi, w których nadawca wyraża swój stan mentalny, np. intelektualny, wolitywny czy emocjonalny. Przy tym rodzaju modalności mówiący nie oczekuje od adresata reakcji słownej lub pozasłownej. Ekspresywa, za R. Grzegorzyczkową, można sprowadzić do formuły: 'czuję, że p'²². Uściślając, w zdaniach tego typu mamy do czynienia z ekspresją uczucia: 'czuję emocję'. Wśród funkcjonujących w materiale badawczym ekspresywów pojawiają się eksklamacje, odzwierciedlające skrajne stany emocjonalne nadawców: od całkowitej negacji po absolutną akceptację, np. *Nienawidzę tego! : Uwielbiam zakazy!* W stosunku do tych zdań zawieszona zostaje kwalifikacja prawdziwościowa, możemy je tylko rozpatrywać jako szczere bądź nie-szczere. Co prawda, wielu językoznawców opowiada się za oddzieleniem strony modalnej od emocjonalnych składników wypowiedzi, ale są i tacy, którzy utrzymują, że wykładniki ekspresji i uczucia mają charakter modalny²³. S. Grabias twierdzi na przykład, iż emocjonalność „nie dotyczy rzeczywistości, lecz jest wyrazem tego, czy nadawca uczuciowo akceptuje treść komunikatu, czy też nie”²⁴ i z tego powodu nie powinna być utożsamiana z modalnością. A. Awdiejew rozpatruje emotywność jako odrębną kategorię funkcji pragmatycznych, która „wyraża ocenę intelektualną wraz ze stosunkiem uczuciowym Nadawcy do przedstawionego stanu rzeczy”²⁵. Zdaniem badacza, ogólny schemat presupozycji implikatury pragmatycznej dla funkcji wyrażania emocji może przybrać następującą postać:

„Nadawca ocenia /p/ jako stan rzeczy pozytywny/negatywny i jednocześnie Nadawca wyraża emotywny stosunek pozytywny/negatywny do tego /p/”²⁶.

Zdając sobie sprawę ze wszystkich zastrzeżeń, dotyczących wyznaczników ekspresywności i emocjonalności, należy podkreślić, że zdania, typu: *Bardzo nie lubię zakazów, ponieważ ograniczają one w pewnym sensie moje życie; Nie lubię zakazów, ponieważ uważam, że sama wiem, kiedy nie wolno mi czegoś robić; Nie lubię zakazów, bo gdy mam ochotę na coś, a ktoś mi tego zabrania, denerwuje mnie to; Lubię zakazy, bo wiem, że są dla mojego dobra* uważamy za modalne, gdyż ukazują one stosunek ucznia do zakazu, a ta właśnie kwestia była istotna dla naszych dociekań. Ponadto, przyznając słuszość słowom B. Bonieckiej, która pisze, że „modalność jest dziełem autora danej wypowiedzi i wynikiem jego zamiaru komunikacyj-

²² R. Grzegorzyczkowa, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 1990, s. 141.

²³ Na przykład J. Puzynina (*O modalności w polskich derywatach*, [w:] *Tekst i język*, Warszawa 1974, s. 225–233) wyklucza postawy emocjonalne ze sfery modalnej. Podobne stanowiska prezentują m.in.: A. Mirowicz, *Pojęcie modalności gramatycznej a kwestia partykuł*, „Biuletyn PTJ” XV, 1956, s. 81–92; J. Rieger, *O partykułach*, „Język Polski” XXXVII, 1957, s. 179–188. Jednak wielu badaczy uznaje wykładniki ekspresji i uczucia za modalne, np. S. Jodłowski, *Istota, granice i formy językowe modalności*, [w:] *Studia nad częściami mowy*, Warszawa 1971, s. 115–146 czy W.W. Winogradow, *Russkij jazyk*, Moskwa 1972.

²⁴ S. Grabias, *O ekspresywności języka*, Lublin 1981, s. 31.

²⁵ A. Awdiejew, op. cit., s. 117.

²⁶ Ibidem.

nego”²⁷, przyjmujemy, iż intencją naszych respondentów było stworzenie wypowiedzi z ramą modalną ‘chcę, żebyś wiedział’²⁸.

Do modalności włączamy także wypowiedzi twierdzące i przeczące, które już tradycyjnie traktuje się jako modalne, np.: *Tak, lubię zakazy; Nie, nie lubię, gdy ktoś nie pozwala mi czegoś, na co mam ochotę; Nie, ponieważ chcę sama za siebie decydować.*

Kilkunastu uczniów wypowiadając się na temat *zakazów*, stwierdza, że *są one po to, aby je łamać*. Zdania tego typu przywołują pewne ogólne „prawdy społeczne”, posiadają wyraźną intencję zwiększenia mocy illokucyjnej sądu, tworzą wypowiedzi z ramą modalną ‘Uważa się, że...’/‘Uważam, że...’ albo, jak proponuje A. Awdiejew, ‘Każdy wie, że...’²⁹, a zatem formułują pewne prawa obiektywne, wpisując się tym samym w tzw. modalność aletyczną³⁰.

3. **Sprawność perswazyjna** – rozumiana jest jako „umiejętności nakłaniania odbiorcy (lub samego siebie) do podjęcia i wykonania czynności”. W kontekście *zakazu* bardziej uprawniona wydaje się nazwa *sprawność nakłaniająca*, gdyż „perswazja” wymaga wolności osób w niej uczestniczących oraz nakłaniania przez przekonywanie, a co za tym idzie, użycia – w funkcji wzmacniającej wypowiedziany sąd – argumentu³¹. Tymczasem, jak podpowiada codzienne doświadczenie językowe oraz definicje słownikowe i uczniowskie, *zakaz* tych cech nie posiada. Należąc do imperatywnych aktów mowy, opiera się on na kategorycznych formach gramatycznych (tryb rozkazujący), wykorzystuje słownictwo wzmacniające illokucję (wyrazy typu: *na pewno, natychmiast*), z zasady nie uwzględnia wolności adresata, któremu zwykle zabrania się czegoś, czyli tę wolność w pewien sposób ogranicza, a ponadto – argumentacja w opisywanym gatunku mowy bywa zredukowana do minimum albo, często, uznana za redundantną. Badani uczniowie posiadają świadomość wszystkich wymienionych cech *zakazu*, co jednoznacznie potwierdzają analizowane wykonania.

Dla określenia sprawności nakłaniających zostały zasugerowane w ankietach sytuacje fikcyjne, ale prawdopodobne, bo takie, z którymi respondenci mogli się już zetknąć – po to, by w ich ramach formułować przykładowe *zakazy*, które potencjalnie mogłyby być wyartykułowane przez osoby, zajmujące różne pozycje społeczne. W uzyskanym zbiorze wypowiedzi znalazły się *zakazy*, które stosowali uczniowie jako reprezentanci trzech grup:

²⁷ B. Boniecka, *O pojęciu modalności (przegląd problemów badawczych)*, „Język Polski” LVI, 1976, z. 2, s. 110.

²⁸ Porównaj na ten temat R. Grzegorzczkova, op. cit., s. 148.

²⁹ A. Awdiejew, op. cit., s. 110.

³⁰ Modalność aletyczna wyraża obiektywną konieczność lub możliwość zaistnienia danego stanu rzeczy. Piszą na ten temat, przywoływani już, A. Awdiejew i R. Grzegorzczkova.

³¹ Por. J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990; M. Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1990; J. Puzynina, *Słowo – Wartość – Kultura*, Lublin 1997; K. Szymanek, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2001.

- a) **Nauczycieli**, np. *Nie ściągaj; Nie wierć się; Nie gap się tak bezmyślnie; Nie popisuj się przed klasą; a także: Nie gadać; Nie ściągać; Nie hałasować; Nie przeszkadzać*. Wypowiedzi z bezokolicznikiem są jednym ze sposobów manifestowania negatywnych emocji mówiącego w stosunku do słuchacza. Nadawca w takiej sytuacji ucieka się do środków „silniejszych”, a ponadto, czego dowodzi A. Wierzbicka, bezosobowa forma bezokolicznika „unicestwia adresata jako osobę (brak odniesienia językowego do adresata staje się znakiem ikonycznym jego „nieistnienia”): implikuje przeświadczenie, że adresat niewart jest tego, by zwracać się do niego jak do istoty ludzkiej, i że mówiący nie życzy sobie ustanawiania z nim jakiegokolwiek relacji „ja – ty”³². Ponadto bezokolicznik sygnalizuje, że żadna dyskusja nie wchodzi w grę, a ktoś, do kogo kieruje się te słowa, nie może się uchylić od spełnienia tego, co zostało zakazane. Również W. Lubaś zwraca uwagę na użycie form bezosobowych czasownika w kontaktach typu *face to face*, utrzymując, że stosowanie bezokolicznika „to jakby patrzenie w ‘niebo’ podczas wymiany zdań między bezpośrednimi rozmówcami”³³. Z kolei w wypowiedziach: *Nie kłam; Nie zmyślaj; Nie opowiadaj bajek* nadawca presuponuje, że odbiorca nie mówi prawdy i wyraża dezaprobatę wobec jego zachowania.
- b) **Rodziców**, np. *Nie rozmawiaj tyle przez telefon; Nie wydawaj pieniędzy; Nie chcę, aby ten chłopak był w naszym domu; Nie, nie i jeszcze raz nie*. W ostatnim przykładzie zreduplikowana partykuła przecząca *nie* jest wyrazem podkreślenia kategoryczności wypowiedzianych słów, które jawią się jako ostateczne i niepodważalne. Tak więc mechanizm „podwajania” może pełnić funkcję wzmocnienia, udobitnienia sądu, ale może wprowadzać również element pewnego zniecierpliwienia. Wypowiedź tego typu sugeruje następującą interpretację: *mówię kategorycznie ‘nie’, bo nie zgadzam się z twoim postępowaniem i czuję zniecierpliwienie z powodu przedłużania się tej rozmowy*.
- c) **Rodzeństwa**, np.: *Nie ruszaj moich rzeczy; Odwal się od moich ciuchów; Wara od mojego pokoju*. Werbalizacje, uznane przez uczniów za zakazy, a skierowane do brata/siostry lub kolegi, nie odbiegają znacząco od sposobów tworzenia opisywanych imperatywnych wypowiedzi w odniesieniu do odbiorców o randze nierównej. Jedynie na powierzchni tekstów wyróżnikiem, informującym o typie relacji z interlokutorem, stają się elementy słownika kolokwialnego.

W obrębie przedstawionych trzech podzbiorów nie każde wykonanie uczniowskie okazywało się *zakazem*. Uprzedzając dalsze ustalenia, należy stwierdzić, że najczęściej w funkcji zastępczej występowały: *rozkazy, żądania, groźby i ostrzeżenia*, które za A. Wierzbicką można sprowadzić do formuły: „Mówię, że chcę, żebyś...”³⁴. We wszystkich tych imperatywach³⁵ charakterystyczny jest aktywny stosu-

³² A. Wierzbicka, *Język–umysł–kultura. Wybór prac*, pod red. J. Bartmińskiego, Warszawa 1999, s. 203.

³³ W. Lubaś, *Spoleczne uwarunkowania współczesnej polszczyzny*, Kraków 1978, s. 218.

³⁴ A. Wierzbicka, *Akty mowy...*

nek nadawcy, starającego się nakłonić odbiorcę do zmiany nieodpowiedniego (niezgodnego z normą) zachowania. Jednak, w zależności od tego, kim był wirtualny nadawca i jaka, w związku z tym, istniała relacja między nim a adresatem, komunikaty stawały się mniej lub bardziej kategoryczne, co powodowało występowanie innych, niż należące do Austinowskich egzercytywów czy Searle'owskich dyrektyw aktów mowy. Dodatkowo sprawę „czystości” gatunkowej komplikuje brak (w wielu przypadkach) czasowników performatywnych, typu: *zakazuję, rozkazuję czy ostrzegam*³⁶, stąd, bez znajomości kontekstu pojawia się niemożność ustalenia rodzaju komunikatu, który stosują uczniowie jako substytut *zakazu*. Należy jednak dodać, iż przynajmniej w części wypowiedzi czasowniki wykonawcze zostały wykorzystane do zwerbalizowania zamiaru komunikacyjnego, co przy różnicowaniu przez uczniów cechy kategoryczności w zależności od rangi odbiorcy, pozwala określić akty mowy uznane i używane przez respondentów jako zabraniające odbiorcy działań, wskazanych przez sąd propozycjonalny. W przywoływanych wypowiedziach funkcję *zakazu* pełnią:

A) Wypowiedzi o dużym stopieniu nacechowania imperatywnością i/lub sankcją:

- a) *rozkaz*, np. (brat do siostry) *Spadaj z mojego wyrka!*; (nauczyciel do uczniów) *Spokój!*; (matka do córki) *Natychmiast posprzątaj pokój!*. Wypowiedzenia te wymagają od adresata podporządkowania się woli nadawcy, a więc zachowania zgodnego z treścią komunikatu. Ich struktura powierzchniowa sugeruje użycie *rozkazu*, chociaż w konkretnych uwarunkowaniach kontekstowych mogą pełnić one rolę innych gatunków mowy, np. *rozkaz* „*Spokój!*” może zostać odebrany przez odbiorcę jako *zakaz* (‘zabraniam głośnego zachowywania się’), *żądanie* (‘żądam ciszy’) czy nawet jako *prośba* (‘proszę o spokój’);
- b) *żądanie*, np. (nauczyciel do uczniów) *Żądam większej aktywności*; (ojciec/matka do córki/syna) *Żądam posłuchu* czy (siostra do brata) *Żądam ciszy*. *Ścisz te ryki*. Cechą *żądania* – zdaniem A. Wierzbickiej – jest „rzeczywiste czy udane przekonanie mówiącego, że ma on prawo domagać się, aby adresat zrobił to, czego się od niego chce”³⁷;
- c) *groźba*, np. *Łapy połamię, jeśli jeszcze raz zobaczę, że grzebiesz w moich rzeczach*. Wypowiedź ta, skierowana do młodszego brata, nie pozostawia żadnych wątpliwości, co do rezultatów kolejnego wścibskiego zachowania adresata – sankcje zostały wyrażone wprost;
- d) *ostrzeżenie*, np. *Ostrzegam cię przed następnym takim posunięciem*. Istota *ostrzeżenia* jest podobna do *groźby*, gdyż w obu rodzajach wypowiedzi zachowanie mowne ma na celu sterowanie zachowaniem odbiorcy przy pomocy wer-

³⁵ Trzy zasadnicze grupy aktów mowy, ze względu na funkcję komunikatu, wyodrębniły D. Bula i J. Nawacka. Są to: akty orzekające (stwierdzenia), imperatiwa i konwencjonalia; por. D. Bula, J. Nawacka, *Próba klasyfikacji aktów mowy*, „Socjolingwistyka” 1983, nr 5, s. 31–46.

³⁶ Por. E. Grodziński, *Wypowiedzi performatywne*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1980.

³⁷ A. Wierzbicka, *Akty mowy...*, czy J. Labocha, *Sposoby wyrażania żądania we współczesnej Pol-szczyźnie mówionej*, „Polonica” XI, 1985, s. 119–146 (cz. I), „Polonica” XII, 1986, s. 203–217 (cz. II).

balizowanej sankcji lub sankcji sygnalizowanej kontekstem i zwykle uświadamianej sobie przez odbiorcę. Różnice obserwowane są na powierzchni (inny czasownik wykonawczy) oraz w strukturze głębokiej (różny stopień nasycenia sankcją). Używając metajęzyka semantycznego, A. Wierzbicka różnicuje strukturę „surowszej” *groźby* i „łagodniejszego” *ostrzeżenia* już w pierwszych komponentach proponowanych przez siebie formuł eksplikacyjnych, w których definiowanie *groźby* rozpoczyna wypowiedzeniem: *mówię: chcę żebyś wiedział że jeżeli zrobisz X to ja zrobię ci coś złego, zaś ostrzeżenia – mówię: jeżeli zrobisz X to może ci się stać coś złego*³⁸. W pierwszym przypadku – wyrażona została pewność wystąpienia sankcji, w drugim – tylko prawdopodobieństwo ich zaistnienia.

B) Wypowiedzi o małym stopniu nacechowania imperatywnością (niedyrektywne):

- e) **rada**, np. (nauczyciel do uczniów) *Kochani, radzę nie ściągać; Radzę, nie przeciągaj struny*; (matka do syna) *Nie radzę ci podpalać. Wiesz, że wyczuję dym papierosów*. Wypowiedzi tego typu można odczytać jako *doradzanie*, nakłaniające młodego człowieka do zmiany postępowania, ale także jako *zakaz* podejmowania działania niezgodnego z oczekiwaniami nadawcy, co w większym stopniu – mimo użycia czasownika ‘radzę’ – uprawnia wskazania uczniowskie, lub też jako *groźbę* zapowiadającą, że jeśli odbiorca natychmiast nie poprawi swojego sprawowania, to nadawca nie zawaha się przed podjęciem przykrych dla niego konsekwencji. Ciekawa, z pragmatycznego punktu widzenia, jest wypowiedź rozpoczynająca się od zwrotu *kochani*. Intencja takiego komunikatu polega na zniwelowaniu dystansu między nadawcą a odbiorcą³⁹, ale równoczesna zapowiedź niemiłych następstw, jakie mogą się pojawić, jeśli adresat nie zmieni swojego postępowania, powoduje tylko zwiększanie dystansu między rozmówcami (tu: osłabia emocjonalny kontakt nauczyciela z wychowankiem)⁴⁰;
- f) **prośba**, np. (nauczyciel do uczniów) *Proszę nie komentować; Żadnych kolczyków więcej, proszę; Proszę nie rozmawiać*; (rodzic do dziecka) *Proszę, zmień to swoje towarzystwo*; (w stosunku do rówieśnika) *Proszę, idź sobie*. H. Synowiec⁴¹ twierdzi, że zwroty typu: *proszę zanotować, proszę wyjść* wzmacniają moc nakłaniającą zastosowanych bezokoliczników i, podobnie jak one, są prze-

³⁸ A. Wierzbicka, *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, pod red. T. Dobrzyńskiej i E. Janus, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983, s. 129.

³⁹ Pisze na ten temat H. Synowiec, *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, pod red. T. Rittel i J. Ozdzyńskiego, Kraków 1997, s. 226.

⁴⁰ K. Stróżyński, *Zjadanie ministrów*, „Polonistyka” 1994, nr 5, s. 308–310; na temat specyfiki *rady* zob. też: L. Tymiać, *Sprawność perswazyjna uczniów drugich klas gimnazjalnych (na przykładzie rady jako gatunku mowy)*, [w:] *Język polski. Współczesność. Historia*, pod red. W. Książek-Bryłowej, H. Dudy, Lublin 2002, s. 211–224.

⁴¹ H. Synowiec, op. cit.

jawem bezosobowego traktowania odbiorcy komunikatu, zaś K. Wojtczuk⁴² dodaje, iż wyraz *proszę*, chociaż sygnalizujący podporządkowanie, może – jak ma to miejsce w podanych przykładach – stanowić element zwiększający dystans komunikacyjny między np. nauczycielem a uczniem i wówczas pełni on funkcję uoficjalniającą.

C) Wypowiedzi normatywnie pozbawione wykładników imperatywności i sankcji

Obok gatunków mowy, których istotą jest nakłanianie odbiorcy do pożądaných zachowań, w językowych realizacjach uczniowskich pojawiły się wykonania, zaliczane do asertywów, komisywów lub ekspresywów (wg klasyfikacji Searlowskiej). Okazuje się, że – zdaniem uczniów – *zakazywaniu* służyć może również:

- g) **stwierdzenie**, np. (w klasie) *Informuję, że jeżeli złapię kogoś na ściąganiu, otrzyma stosowną ocenę;*
- h) **oznajmienie**, np. (w domu) *Nie będę dłużej czekać, aż posprzątasz pokój.*
- i) **życzenie**, jednoznacznie rozumiane przez uczniów jako *zakaz* mówienia: *Chcę usłyszeć lecaącą muchę;*
- j) **obietnica**, np. (ojciec do syna) *Obiecuję ci, że nie będę tolerował twoich wybryków;*
- k) **pytanie**, np. (nauczyciel do ucznia) *Jak ty przychodzisz ubrany do szkoły?; Jak ty się zachowujesz? Łatwo zauważyć, w przypadku zacytowanych pytań, mówiący nie tyle oczekuje potwierdzenia słownego, ile domaga się zweryfikowania zachowań odbiorczych⁴³. Niektóre z pytań są zdecydowanie bardziej kategoryczne od *rady* czy *prośby*, co zbliża je do imperatywnych aktów mowy, zwłaszcza, że przynajmniej część z nich zapowiada sankcje. W powyższych werbalizacjach zarówno nadawca, jak i odbiorca doskonale zdają sobie sprawę, że brak adekwatnej reakcji na pytanie pociągnie za sobą przykre dla adresata konsekwencje. Wypowiedzi powyższe można chyba określić mianem pytań retorycznych albo pozornych, np. (nauczycielka na lekcji) *Jak ty siedzisz?; Jak ty piszesz?;* (ojciec, ustosunkowujący się do zachowania syna) *Czego opowiadasz bajki?; Czego pleciesz?* Pytania w analizowanym materiale badawczym występują zwykle z innymi aktami mowy, wspomagając je, by przytoczyć cytowane już wcześniej, ale wyizolowane z kontekstu wypowiedzenia, np. *Nie będę tolerował twoich wybryków! Zrozumiano?; Spadaj z mojego wyrka! Nie kumasz?; Chcę słyszeć lecaącą muchę! Jasne?*⁴⁴*

⁴² K. Wojtczuk, *Gra oficjalności i nieoficjalności językowej jako zasada organizacji dyskursu edukacyjnego*, [w:] *Studia Pragmalingwistyczne 3. Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, pod red. J. Porayskiego-Pomsty, Warszawa 2002, s. 303.

⁴³ A. Wierzbicka na temat wypowiedzi tego typu pisze: „Mówiący nie stara się w ten sposób usłyszeć, że adresat z nim się zgadza, lecz oczekuje uznania tej prawdy” (*Język – umysł – kultura...*, s. 206).

⁴⁴ O roli pytań w komunikacji zob. m.in.: B. Boniecka, *Pragmatyka wypowiedzi pytajnych*, „Studia Polonistyczne”, 1981, t. IX, s. 181–190; M. Danielewiczowa, *Zdania pytajne o funkcji ekspresywnej*, „Język a kultura”, t. 4, pod red. J. Bartmińskiego, R. Grzegorzycowej, Wrocław 1991, s. 159–168.

Niektóre z wykonań uczniowskich posiadają pragmatyczny sens *upomnienia* czy *oburzenia*, np. (matka do córki) *Cóż to za strój? Wyglądasz w nim okropnie; Znowu nowy ciuch? Masz zacząć oszczędnie podchodzić do życia*. W wypowiedziach tych niezadowolenie nadawcy z wyglądu lub zachowania odbiorcy wywołuje odruch sprzeciwu, protestu, którego mówiący nie stara się ukrywać.

Z umiejętnością maskowania bądź eksponowania postaw czy stanów emocjonalnych nadawcy wiąże się jeszcze jedno istotne, jak się wydaje, zagadnienie, a mianowicie stosunek *zakazów* do reguł grzeczności, czyli ocena tych wypowiedzi z punktu widzenia ich właściwego lub niewłaściwego użycia w danej sytuacji. Wszystkie omawiane akty realizują impresywną funkcję mowy, która – jak pisze M. Marcjanik – „niejako z definicji jest «niegrzeczna», gdyż narusza suwerenność partnera, skłonionego do zachowań zgodnych z wolą nadawcy”⁴⁵. Według G. Leecha⁴⁶ w akcie komunikacji nadawca dąży do pogodzenia dwóch celów: indywidualnego i społecznego. Biorąc pod uwagę te dwa zamiary komunikacyjne – trudne do połączenia w jednym akcie – G. Leech wprowadza cztery rejestry: współzawodniczący, towarzyski, współpracujący i konfliktowy. Zgodnie z tą propozycją *zakaz* należałby do dwóch rejestrów, z jednej strony *współzawodniczącego*, w którym cel illokucyjny nadawcy (chęć/pragnienie, aby jego akt mowy odniósł określony i zamierzony skutek) współzawodniczy z celem społecznym (integracyjnym), z drugiej – *konfliktowego*, w którym uprzejmość w ogóle jest wykluczona. Trudno wszak np. *zakazywać* i *grozić* oraz być uprzejmym i grzecznym jednocześnie. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku uprzejmość ma charakter negatywny, a cele nie należą do kurtuazyjnych.

W cytowanych wypowiedziach mamy jednak do czynienia z sytuacją szczególną, w której nadawcy – poza nielicznymi wyjątkami – mimo wywierania nacisku na odbiorców, nie zamierzają doprowadzić do konfliktu. Opisywane akty mowy (lub ich substytuty) należy raczej interpretować jako przejaw niepokoju, wywołanego nagannym zachowaniem młodego człowieka. Tego typu *zakazom* można więc przypisać dobre uczucia, towarzyszące mówiącemu, który oczekując posłuszeństwa i zastosowania się odbiorcy do wskazań, zawartych w komunikacie, ma przede wszystkim dobro tegoż odbiorcy na względzie. Tak więc zarówno nauczyciel, jak i rodzic oraz przedstawiciel starszego rodzeństwa próbując skłonić odbiorcę do pewnych, pożądanych z ich punktu widzenia, działań, bierze w jakimś sensie odpowiedzialność za te działania⁴⁷.

⁴⁵ M. Marcjanik, *Etykieta językowa*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski*, pod red. J. Bartmińskiego, Wrocław 1993, s. 273.

⁴⁶ G.N. Leech, *Principles of pragmatics*, Longman 1983, cyt. za: R. Kalisz, *Pragmatyka językowa*, Gdańsk 1993, s. 93.

⁴⁷ Za: M. Karwatowska, *Zakaz jako sterujący akt mowy...*

* * *

Przeprowadzona analiza pozwala, jak sądzimy, dostrzec pewne prawidłowości w sposobie werbalizacji przez młodzież *zakazu* i, w związku z tym, przybliżyć jakość sprawności pragmatycznej uczniów szkół średnich.

1. Należy uznać za stosunkowo wysoki poziom sprawności informowania o odbiorcy i nadawcy *zakazu*, którymi są najczęściej osoby zwyczajowo nakłaniające uczniów/dzieci do określonych zachowań, tj. nauczyciele, rodzice, starsze rodzeństwo. Respondenci rozumieją fakt, iż z chwilą pojawienia się *zakazu* powstaje sytuacja zobowiązująca odbiorcę do działania, wytyczonego przez treść komunikatu, stąd czasami niechętny stosunek młodzieży do nadawców, zwłaszcza nauczycieli, co stanowić może rezultat specyficznej zależności od zwierzchnika, uprawnionego do czuwania nad przestrzeganiem norm społecznych. Uczniowie wiedzą również, że w przypadku *zakazu*, stanowiącego reakcję na zachowania transgresywne, to przede wszystkim nadawca jest zainteresowany zaistnieniem faktu wskazanego przez składnik propozycjonalny, podczas gdy dla odbiorcy zdarzenie to jest zazwyczaj niemiłe, wymagające podporządkowania się, a więc – w pewien sposób niepożądane, choć często konieczne.
2. Badani uczniowie sprawnie systemowo i poprawnie merytorycznie przekazują wiedzę o sytuacjach, w których *zakaz* może zaistnieć, wskazując obszary aktywności ludzkiej objęte językowym tabu. Wśród spraw nieporuszanych w interakcji wymieniają zagadnienia związane z życiem osobistym i intymnym, jak również kwestię różnego rodzaju tzw. używek, a także problematykę śmierci, różnicując nadawców na tych, z którymi można porozmawiać na niektóre *zakazane* tematy (np. *kłopoty z nauką*) oraz na tych, z którymi dialog na określonej płaszczyźnie nie jest możliwy, co ściśle wiąże się z oficjalnością lub prywatnością sytuacji, w której dokonuje się werbalizacja. Znajomość zasad współżycia społecznego oraz świadomość jednostkowych ograniczeń skutkuje trafnymi wskazaniami przyczyn powstawania *zakazów* i rozumieniem warunków pragmatycznych, niezbędnych do realizacji tego gatunku mowy, zwłaszcza istotę sankcji. Respondenci poprawnie wskazują także typowe dla niego ekspozyty systemowe, tj. tryb rozkazujący, charakterystyczną funkcję bezokolicznika, wzmacniającą rolę niektórych leksemów.
3. Młodzież szkół średnich wobec *zakazu* ujawnia zasadniczo dwa skrajne stanowiska: akceptujące i negujące, bardzo rzadko wybierając wariant pośredni, który mogłoby stanowić wyraz jej niezdecydowania. Badani umieją zwerbalizować swój stosunek do *zakazu*, czego najlepszym potwierdzeniem są konstatacje, typu: *Nie łamię zakazów, które sama sobie nałożyłam; Nie łamię zakazów, bo po co?; Łamię często zakazy rodziców i przechodzę na czerwonym świetle, gdyż na moim osiedlu, przy moim bloku znajduje się skrzyżowanie wielofazowe i denerwuje mnie długie czekanie na zielone, gdy i tak nic nie jedzie albo wszystkie samochody stoją; Łamanie zakazów zdarza mi się dość często, głównie dlatego, że jest ich za dużo: nie rób tego..., nie idź tam..., nie możesz..., nie*

pozwalam... itd.; Człowiek pragnie czuć się osobą wolną i dlatego ucieka od stawianych mu zakazów; Czasami łamię zakazy, głównie w szkole i w domu. Ankietowani poprzez redakcję zdań, informujących o istniejącym stanie rzeczy⁴⁸, a więc dających się zaliczyć do wypowiedzi nacechowanych modalnością epistemiczną, tj. „mającą na celu informowanie odbiorcy o pewnym stanie rzeczy”⁴⁹, poprawnie wskazują, na podstawie własnych doświadczeń, okoliczności łamania zakazu.

4. Większość uczniów definiuje *zakaz* poprzez użycie synonimu, ale, co należy podkreślić, wyraźnie rozszerza granice definiowanego pojęcia. *Zakazami* są bowiem dla nich te wszystkie działania człowieka i te wszystkie akty mowy, które w swojej semantyce mają: po pierwsze – element ‘zabraniańczego’ i po drugie – których celem jest skłonienie odbiorcy do zmiany nieodpowiedniego z pewnych względów zachowania, czyli sterowanie postępowaniem adresata i próba kształtowania jego postawy. Z tego też powodu w proponowanych definicjach, często cząstkowych, opartych na relacji hiponimii jednokierunkowej, człon definiowany nie jest tożsamy znaczeniowo z członem definiującym. Nierzadko ekwiwalentem ‘zakazu’ staje się nazwa innego imperatywnego aktu mowy.
5. Konsekwencją sposobu rozumienia i definiowania pojęcia są tworzone przez uczniów wypowiedzi, realizujące wprawdzie funkcję nakłaniającą, ale pozbawione „czystości” gatunkowej⁵⁰. Wśród wykonań uczniowskich można wydzielić trzy zasadnicze grupy substytutów opisywanego gatunku mowy, tj. a) dyrektywy inne niż *zakaz*, b) gatunki niedyrektywne oraz c) w wypowiedzi, w których funkcja impresywna nie należy do dominujących.

Nie można jednak wykluczyć faktu, że mimo występowania w strukturze powierzchniowej czasownika innego niż *zakazuję*, pragmatycznie, przynajmniej w pewnych sytuacjach, mogą to być *zakazy*. Podobnie, jak trudno jeden akt mowy przyporządkować jednej funkcji, tak trudno też mówić, w przypadku codziennej komunikacji, o czystym, dokładnie określonym akcie mowy, który dookreśla dopiero odbiór wszystkich – zespolonych w całość komunikacyjną – składników wypowiedzi, zwłaszcza zaś nośnej interpretacyjnie intonacji⁵¹.

⁴⁸ Modalność w tego typu zdaniach jest wyrażona *implicite*, czyli posiada wykładnik zerowy.

⁴⁹ R. Grzegorzczkowska, op. cit., s. 148.

⁵⁰ J. Nicpoń, analizując przykłady *nagan*, doszła do wniosku, że *nagana* zawiera w sobie zarówno *ostrzeżenie*, jak i *groźbę*, *pouczenie*, *żądanie*, *rozkaz*, *zakaz* i szereg innych „pokrewnych” aktów mowy; por. J. Nicpoń, „Nagana jako akt mowy”, praca magisterska napisana w Zakładzie Tekstologii i Gramatyki Współczesnego Języka Polskiego UMCS, pod kierunkiem prof. dr hab. B. Bonieckiej.

⁵¹ Por. np. J. Puzynina, *Funkcje języka i akty mowy*, „Polonistyka” 1987, nr 3, szczególnie s. 172.

Pragmatic efficiency of pupils in secondary schools (the example of PROHIBITION as a speech act)

Abstract

Analyses presented in the paper reveals some regularities observed in the manner of verbalization of prohibition by the youth. The analyses also enable to estimate the quality of the sixth form students' pragmatic competence including: 1) comparatively high grade of competence in the sphere of informing about the receiver and the sender of prohibition who usually are people making pupils/children behave in a definite way, i.e. teachers, parents, elder sisters and brothers; 2) systemically competent and essentially correct impacting knowledge about situations of occurring prohibition by means of showing spheres of human activity that language taboo refers to (prohibited topics); 3) clearly appearing two radical attitudes: accepting and rejecting prohibition, which may reflect expression of hesitation or ambivalent attitudes; 4) prohibition defined by most pupils by means of synonyms that effectively widen the scope of the defined notion; 5) producing by pupils utterances that indeed realize inducing function but have not typical features of the genre of prohibition, i.e. a) directives other than prohibition; b) non-directive genres; c) utterances the impressive function of which is not predominant.

However, even if in the surface structure there is a verb other than *to forbid*, some utterances have pragmatically illocutionary force of prohibition in some situations. Just as it is difficult to refer a speech act to only one function, it similarly difficult to tell about a clear strictly definite speech act in everyday communication. A definite speech act must be define up by perception of all joined together communicative elements of an utterance, especially by interpretatively rich intonation.