

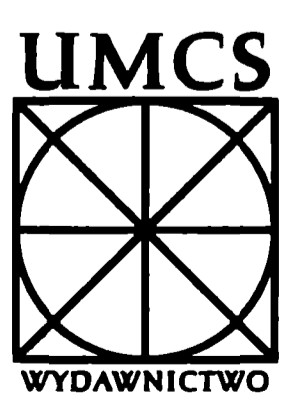
Leszek Tymiakin

**Aktywizowanie odbiorcy
a gatunki mowy**

Wiedza i umiejętności uczniów

Aktywizowanie odbiorcy a gatunki mowy

Wiedza i umiejętności uczniów



Leszek Tymiakin

**Aktywizowanie odbiorcy
a gatunki mowy**

Wiedza i umiejętności uczniów

Recenzent
prof. dr hab. Kazimierz Ozóg

Redakcja
Jolanta Jędrak

Redakcja techniczna
Roman Fiut

Projekt okładki i stron tytułowych
Marta Kwiatkowska

Skład
Marian Grudziński

© Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012

ISBN 978-83-7784-229-4

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU MARIII CURIE-SKŁODOWSKIEJ

20-031 Lublin, pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5

tel. 81 537 53 04

www.umcs.lublin.pl/wydawnictwo

e-mail: sekretariat@wydawnictwo.umcs.lublin.pl

Dział Handlowy: tel./faks 81 537 53 02

e-mail: wydawnictwo@umcs.eu

Drukarnia „Petit” s.k., ul. Tokarska 13, 20-210 Lublin

Grażynie

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE	9
--------------------	---

GATUNKI DYREKTYWNE

I. ROZKAZ – rozpoznawanie intencji w dyskursie bezpośrednim	25
II. Sprawność pragmatyczna uczniów szkół średnich (na przykładzie ZAKAZU)	37
III. GROŹBA. Wywoływanie lęku (w świetle badań ankietowych)	57

GATUNKI SUBDYREKTYWNE

I. Realizacja skutku illokucyjnego w PROŚBIE (na podstawie badań przeprowadzonych wśród studentów polonistyki)	75
II. RADA. O wypowiedzi perswazyjnej (uczeń jako obserwator i twórca komunikatu nakłaniającego)	89
III. Sposoby realizowania intencji w ZACHĘCIE (analiza wypowiedzi młodzieży gimnazjalnej)	111

GATUNKI AKTYWIZUJĄCE KONTEKSTOWO

I. Wyrażanie SKARGI przez gimnazjalistów (z uwzględnieniem rangi społecznej odbiorcy)	127
II. KOMPLEMENT jako narzędzie służące generowaniu zachowań oczekiwanych	145
III. Uczniowska RECENZJA filmowa (<i>Pan Tadeusz</i> w reżyserii Andrzeja Wajdy)	159

LITERATURA CYTOWANA	177
---------------------------	-----

NOTA WYDAWNICZA	195
-----------------------	-----

INDEKS NAZWISK	197
----------------------	-----

WPROWADZENIE

Każda realizacja słowna ma wypracowaną przez kolejne pokolenia użytkowników systemu językowego strukturę najlepiej spełniającą zakładane role komunikacyjne. Podobieństwo funkcji i konstrukcji określonych wykonań pozwala na wyselekcjonowanie typów wypowiedzi, co w różnych sytuacjach i w znacznym stopniu może usprawniać proces porozumiewania się między ludźmi (zob.: Bachtin 1986; Searle 1987; Wilkoń 2003). Przekazując własne myśli i uczucia, mówiący czy piszący nadaje im zawsze (w sposób mniej lub bardziej uświadamiany) kształt na tyle charakterystyczny, że w większości przypadków jest on bez trudu rozpoznawany przez odbiorcę. Trafnej identyfikacji rodzaju wypowiedzi (co warto podkreślić) przypisuje się istotne znaczenie w powodzeniu wszelkiej wymiany sądów – ułatwia ona bowiem odkrywanie intencji autora komunikatu, gdyż nierzadko już sam typ przekazu sygnalizuje (zawiera w sobie) właściwy mu rodzaj zamiaru nadawczego (por.: Grzegorzczakowa 1989; Pisarkowa 1994), a także – w ogólnym przynajmniej zarysie – implikuje oczekiwane zachowania odbiorcze (cel mówienia albo pisania – patrz: Grochowski 1980). Za bezsporne uznaje się dziś twierdzenie, że przy tworzeniu konkretnych werbalizacji – za których sprawą dokonuje się potoczna działalność językowa oraz powstaje znaczna część ludzkiej kultury – „posługujemy się względnie trwałymi, typowymi formami ich konstruowania” (Gajda 2001: 256).

W komunikacji społecznej, zależnie od potrzeb twórcy lub/oraz adresata przekazu, podejmowane są m.in. działania w rodzaju: informowanie, obiecywanie czy na przykład składanie *życzeń* lub wygłaszanie *toastu*. Za charakterystyczny dla relacji międzyludzkich uznaje się też taki typ, który polega na kierowaniu zachowaniem odbiorczym, mającym na

celu skłonienie interlokutora do aktywności oczekiwanej przez nadawcę wypowiedzi. Zasygnalizowane czynności mogą wprawdzie przybierać różnorodną formę słowną, ale z reguły dochodzi w nich do realizacji funkcji konatywnej, gdyż jej istotą jest – nie tylko zdaniem cytowanej dalej R. Grzegorzycy (1991: 23–24) – „wywołanie działań oraz wpłynięcie na stan mentalny odbiorcy”. Cele te osiąga się poprzez wystąpienie w interakcji zachowań mownych, których skuteczność uzależniona bywa od charakteru mówcy, od nastawienia, w jakie wprawia się słuchacza, a także od wielu opisywanych w literaturze przedmiotu składników sytuacyjnych (patrz: Pisarkowa 1978; Puzynina 1997). Aktywizowanie odbiorcy jest działaniem mownym, realizowanym w wybranej przez autora tekstu formie, przy czym wykorzystanie wiadomości o tle wypowiedzi prowadzi do jej adekwatnej organizacji gatunkowej, a to oznacza, że wpływ na zachowania interlokutora może następować (na przykład) przez odwołanie się do nadrzędnej roli nadawcy (*rozkaz*) lub do wyrozumiałości odbiorcy (*prośba*) czy poprzez perspektywę określonej w sądzie propozycjonalnym nagrody (*obietnica*) albo też zachodzić w rezultacie wzięcia pod uwagę zupełnie innych, równie ważnych czynników (zob.: Awdiejew 1989; Kleszczowa, Termińska 1983; Nęcki 1989, 1992).

Wpływać na kodowe i pozakodowe zachowania adresata można zatem przez zastosowanie w przekazie wielu gatunków mowy, a sprawność w ich wyborze, służąca optymalnemu wyrażeniu intencji nadawczej, nabywana jest – przez obserwację i uczestnictwo – przede wszystkim w drodze akwizycji naturalnej, choć kształci się ją też w ramach edukacji szkolnej. Zwykle jednak w wyniku codziennych doświadczeń mownych wcześniej lub później dochodzi do uświadomienia sobie przez użytkownika systemu przynależności pewnego zestawu cech (wyróżników) do określonego trybu wypowiedzania się, czyli do wyodrębnienia struktury gatunku, wykorzystywanej następnie w podobnych sytuacjach interakcyjnych. Z powyższego stwierdzenia wynika, że (a) dana wypowiedź umożliwia (warunkuje) wyrażanie określonych zamiarów komunikacyjnych, blokując jednocześnie realizację niektórych innych ich typów, oraz że (b) istnieje zależność odwrotna, co znaczyłoby, że rodzaj intencji również wyznacza zbiór gatunków mowy, które potencjalnie mogą (i tylko one) konkretny zamiar przekazywać. W niniejszej książce zechcę skoncentrować się na jednej intencji, czyli chęci / potrzebie aktywizowania odbiorcy oraz na różnych sposobach kształtowania reakcji wybranych uczestników procesu wymiany myśli i słów, a w konsekwencji – osiągnięcia przez autora przekazu zakładanego celu.

Wpływać na współrozmówcę można w sposób co najmniej dwojaki: albo stosując wobec niego formy komunikacji kategorycznej, wymagającej bezwzględności podporządkowania się wyrażanym oczekiwaniom, albo dokonując zmian w zachowaniach interlokutora za pomocą trafnego argumentowania, które wypada postrzegać jako zasadniczy rodzaj działania perswazyjnego (obok – przykładowo – uzupełniania zasobów informacyjnych partnera interakcji). Na ogół zachodzi ono w komunikacji charakteryzującej się poszanowaniem prawa jednostki do samodzielnych decyzji, co wymaga od nadawcy takiego wpływania na umysł, wolę czy emocje odbiorcy, by ten w pełni zrozumiał zgłaszany problem, w tym także – bez poczucia zniewolenia – zechciał przekonać się do przedstawianych racji i zweryfikować swoje wcześniejsze nastawienie do prezentowanej sprawy (patrz: Kowalikowa, Żydek-Bednarczuk 1996: 222; Dyduchowa 1976; Tymiakin 2004). Realizowane prawidłowo powinno w efekcie dać w następującej kolejności wytwory oczekiwane: nową opinię, zmianę postawy i, na koniec, postępowanie adresata zgodne z zakładanym.

Ze względu na rangę wywołanego zagadnienia wypada poświęcić mu tutaj nieco więcej uwagi.

W klasycznej teorii retoryki termin ‘argumentacja’ i ‘argument’ odnoszą się do wskazania jakiejś aktywności myślowej, związanej z uzasadnieniem lub obaleniem tezy, zarzutu, cudzej myśli lub wypowiedzi (Korolko 1998: 88).

Podrzędność operacji argumentowania wobec operacji uzasadniania podkreśla również K. Pisarkowa (1977), uznając to ostatnie, z czym należy się zgodzić, za pojęcie szersze. A. Wilkoń (2003: 53) skłonny jest traktować „formacje typu: *argumentowanie* – *argumentacja*, [...] nie jako nazwy gatunkowe, ale nazwy ponadgatunkowej formy podawczej wypowiedzi, określające części tekstu wchodzące w skład formy rozważania”. R. Kalisz (1993: 51) widzi w argumentowaniu złożony akt illokucyjny, obejmujący wypowiedzenia służące przekonywaniu wybranych podmiotów. Zdaniem autora *Pragmatyki językowej*, „argumentacja jest społeczną, intelektualną, werbalną działalnością służącą do uzasadnienia lub zanegowania opinii, składającą się z układu wyrażen, które mają uzasadniającą lub negującą funkcję; ukierunkowana jest na uzyskanie zgody sędziego, którego uznaje się za rozsądnego”. Wydaje się, że kategorię odbiorcy można bez większego nadużycia rozszerzyć na osobę bądź osoby zdroworozsądkowe, występujące w charakterze jednostek przekony-

wanych nie tylko w prawniczym (zob. Zgółka, Zieliński 2003), ale także w każdym innym dyskursie, w którym używa się argumentów jako narzędzi perswazyjnych.

Aby przekonywanie okazało się skuteczne, powinny zostać spełnione – podobnie jak we wszystkich fortunnych wypowiedziach – trzy rodzaje warunków, tj. przygotowawczy, uczciwości i podstawowy (ich istotę w przekazie nakłaniającym precyzuje R. Kalisz, *op. cit.*: 52–53). Podejmując próbę kształtowania zachowań odbiorczych, nadawca wybiera zazwyczaj te spośród elementów językowych i merytorycznych, które (w jego ocenie) zapewnią komunikatowi zakładaną skuteczność, tzn. postawią odbiorcę w pozycji wyznawcy poglądów, jakie przed dokonywaną w danej chwili werbalizacją nie były jego poglądami. Chcąc pobudzić i ukierunkować aktywność partnera interakcji, twórca komunikatu musi jednak dowieść słuszności własnych przekonań, czyli ‘wykazać ich prawdziwość, przedstawiając dowody’ (*SJP*, Szymczak, t. 1, 1988: 442–443). Powiedzmy tu, że w kształtowaniu określonych (pożądanych) zachowań ważną rolę odgrywają stwierdzenia łatwe do przyjęcia, nierzadko rozpoczynające wywód, co jest zgodne z jedną z zasad retoryki, mówiącą o tym, iż „argumentacja wcześniejsza wywiera największy wpływ, stąd też najsilniej przemawiająca część prezentacji powinna się pojawić jako pierwsza” (Argyle 2001: 294; por. ‘efekt świeżości’ – Aronson 2000: 450). Obok sformułowań oczywistych w dokonywanej procedurze przywołuje się również argumenty trudniejsze, wymagające szerszej wiedzy (nie tylko codziennej, potocznej) oraz intensywniejszego wysiłku inferencyjnego (patrz np. Awdiejew 1992).

W dążeniu do zwiększenia prawdopodobieństwa osiągnięcia sukcesu w „rozgrywce słownej o jakieś sprawy, o to, by ludzie zachowywali się tak, jak tego chce nakłaniający” (Puzynina 1997: 232), stosuje się głównie argumentację opartą na świadectwach naturalnych, choć obserwuje się wykorzystywanie i takiej, która wynika ze sposobu (formy) prezentacji wyselekcjonowanych treści (Arystoteles 1988: 69). Zapewne jednak w przekonaniu nadawcy tak jedna, jak i druga metoda powinna dostarczać adresatowi odpowiednich racji, mających spowodować wystąpienie działań oczekiwanych. Dodajmy jeszcze, że znane od antyku trzy zasadnicze osie, wokół których konstruuje się argumenty, z powodzeniem używane są także i współcześnie, co oznacza, że w analizowanych niżej (w kolejnych szkicach proponowanego Czytelnikom opracowania) uzasadnieniach bez trudu można obserwować tradycyjne mechanizmy per-

swazyjne, a więc: 1) odwoływanie się do autorytetu (cytaty z klasyków, dewizy, przysłowia); 2) przykłady indukcyjne, zewnętrzne wobec samego tematu (*exempla* narracyjne, dydaktyczne, porównawcze); 3) stosowanie argumentów (szerzej: Zumthor 1977).

Podjęte i realizowane w kilku szkołach województwa lubelskiego badania prowadzą do wniosku, że zasadnicza funkcja występujących w przekazach tworzonych przez młode osoby różnorodnych argumentów (obejmowanych nadrzędnym terminem 'amplifikacji'), „polega głównie na uwypuklaniu jakiegoś zagadnienia, powiększaniu lub pomniejszaniu któregoś elementu wywodu perswazyjnego” (Ziomek 1990: 117–118). I znowu przypomnijmy, że w starożytności znane były cztery techniki amplifikacyjne, tj.: *incrementum* – zwykłe powiększenie, *comparatio* – porównanie, *ratiocinatio* – wniosek przez koniekturę (domysł), oraz *congeries* – czyli „stos”, polegający na nagromadzeniu struktur synonimicznych (argumentem staje się ich liczba). Wymienione techniki wykorzystywano w wywodzie nakłaniającym, zwłaszcza w elokucji wyrażającej myśli „odnalezione” w inwencji i uporządkowane w dyspozycji, według jednego z trzech porządków: wariantu naturalnego, tj. albo zwyczajowego, albo zgodnego właśnie z „naturalnym” przebiegiem zdarzeń, sztucznego, utożsamianego z artystycznym, oraz samowolnego, czyli indywidualnego, bo uzależnionego od jednostkowej decyzji aktywnego nadawcy.

Wspomniane wyżej badania dotyczące umiejętności konstruowania argumentów przez uczniów pokazują, iż nastoletni respondenci nie tylko często odwołują się do emocji i wrażliwości adresata, ale równie chętnie korzystają z motywacji racjonalnej. Stwierdzić wypada, że spośród trzech typów działań wymienianych przez M. Marody (1987: 11), tj. nawykowych, spontanicznych i refleksyjnych, dla nakłaniania przez uzasadnianie najbardziej charakterystyczny jest rodzaj ostatni. W opisywanym trybie komunikacji dąży się bowiem do realizacji przyjętego planu za pomocą kontrolowanego przebiegu czynności mownych, „podporządkowanych refleksji, towarzyszącej interlokutorom zarówno na etapie podejmowania decyzji o sposobie zachowania się, jak i w trakcie realizacji tego zachowania”. Asumptem do zastanawiania się i, następnie, korygowania własnych poczynań jest zazwyczaj wymagająca przeprowadzania analizy logicznej treść argumentów użytych przez autora przekazu. W realizacji zakładanego celu komunikacyjnego pomocne ponadto okazują się jawne bądź ukryte oceny obecne w werbalizacjach nadawcy oraz takie, które przenoszą ciężar wartościowania na odbiorcę komunikatu. Wszystkie one umożli-

liwiają tworzenie sugestywnego obrazu obiektu, o którym mowa, niosą ocenę osoby – sprawcy lub „ofiary” określonego zachowania; zawsze też wzmacniają motywację adresata przekazu, wskazując właściwy kierunek działania, prowadzący do spełnienia oczekiwań twórcy wypowiedzi.

Podkreślmy raz jeszcze ten bezsprzeczny fakt, że zgodnie z założeniami brytyjskiej filozofii języka (np. Austin 1993; Hempoliński 1974) każda sensowna wypowiedź słowna sprzężona jest z wieloma komponentami interakcji dokonującej się w danym czasie i miejscu, z udziałem konkretnych uczestników, którą dodatkowo kształtują rozmaite czynniki socjologiczne i kulturowe (zob.: Awdiejew 1994; Boniecka 1995; Grabias 1986; Kawka 2002; Pisarkowa 1976; Searle 1987). Dopiero wystarczająca wiedza na temat uwikłań komunikacyjnych umożliwia tworzenie werbalizacji adekwatnych oraz sprzyja odbiorowi oczekiwanemu przez nadawcę przekazu.

Za jedno z kluczowych pojęć, istotnych dla udanej wymiany myśli i słów, uznaje się więc kategorię *sytuacji*, która po pierwsze nadaje formę przekazywanym treściom, jednocześnie je warunkując, po drugie zaś – stanowi projektowany rezultat, do którego osiągnięcia dąży wypowiedający się podmiot. Z reguły bowiem mówimy i piszemy w określonym celu, co oznacza, że przez własną aktywność mowną chcemy wygenerować zakładaną sytuację, w tym również pożądane zachowania odbiorcze.

Poziom sprawności komunikacyjnej, a więc i sprawności pragmatycznej oraz wydzielanej ze względu na intencję komunikacyjną pewnej jej odmiany, tzn. już w pewnym stopniu przybliżonej wcześniej sprawności perswazyjnej, uzależniony jest zatem od posiadanej przez nadawcę i odbiorcę wiedzy na temat kontekstu wypowiedzi, w którym K. Pisarkowa (1978: 7) wyróżniła cztery składniki, tj. składnik fizyczny tła aktu mowy (narzędzie przekazu, czas, miejsce, uczestnicy), składnik społeczny (relacja między partnerami, wiek, płeć, pochodzenie społeczne), składnik merytoryczny (klasy tematów) oraz strukturę aktu mowy (substancja językowa, funkcja, stopień) – patrz też uwagi J. Ożdżyńskiego (1980: 70–71) na temat tła pragmatycznego aktu komunikacji, w którym badacz wymienia: (a) parametry socjolingwistyczne, tj. składniki komunikacyjne, parametry socjologiczne i czynniki socjokomunikacyjne oraz (b) parametry psychologiczne. Im lepsza znajomość wymienionych elementów, tym większe prawdopodobieństwo zaistnienia udanego aktu mowy, a w naszym przypadku – tym skuteczniejsze generowanie aktywności zakładanej. Nie

ulega też kwestii, że spójne z kontekstem i potwierdzone przez adresata właściwym rozumieniem, a także, co najważniejsze, odpowiednim działaniem, wypowiedzi „szczęśliwe” – jak nazywał je J. L. Austin – zawsze wymagają od użytkowników systemu udanej realizacji gatunkowej.

* * *

Gatunek – kojarzony zwykle z powtarzającymi się (typowymi) okolicznościami obcowania językowego z innym podmiotem dyskursu oraz z zapamiętanymi rezultatami tych kontaktów (zob. Bachtin 1986: 386) – stanowi „zespół intersubiektywnie istniejących reguł, określających budowę tekstów. Jest on kulturowo oraz historycznie ukształtowany i ujęty w społeczne konwencje komunikowania się ludzi między sobą” (Żydek-Bednarczuk 2001: 121).

Zdaniem S. Gajdy (1991), ‘gatunek’ prymarnie oznacza wzorzec organizacji tekstu, ale wtórnie może być postrzegany jako zbiór tekstów, w których określony wzorzec jest aktualizowany (realizowany). Tak rozumianym – kluczowym dla prezentowanych w tym tomie szkiców pragmatolingwistycznych – pojęciem posługują się współczesne teorie komunikacji (patrz np. Mattelart A., Mattelart M. 2001); w pewnym zakresie uwzględnia je również, dalej często wykorzystywana ‘gra językowa’ L. Wittgensteina (2000).

Do referowanego problemu podobnie podchodzi M. Wojtak (2004: 16), według której gatunek to „twór abstrakcyjny (model, wzorzec) mający jednak różnorodne konkretne realizacje w formie wypowiedzi, a także: zbiór konwencji, które podpowiadają członkom określonej wspólnoty komunikatywnej, jaki kształt nadać konkretnym interakcjom”. W sposobie myślenia o gatunku M. Wojtak odwołuje się do tych koncepcji, w których jest on traktowany jako kategoria złożona i rozpatrywana w trzech perspektywach:

[...] dynamicznej (czyli gatunek jako zjawisko komunikacyjne i, szerzej, kulturowe); statycznej (gatunek jako typ tekstu, model pozwalający łączyć teksty o podobnych właściwościach) i konkretyzującej (gatunek jako zbiór wypowiedzi lub wypowiedź będąca najlepszym egzemplarzem, reprezentantem określonego zbioru).

Dodajmy jednocześnie, że za najistotniejszy bodaj czynnik gatunkotwórczy uznaje się współcześnie intencję / intencje mówiącego. Według M. Bachtina (1986: 372), „zamiar – stanowiąc moment subiektywny wy-

powiedzi – tworzy nierozdzielalną jedność z jej aspektem obiektywnym, przedmiotowym i znaczeniowym. Ogranicza jednocześnie ten ostatni, wiążąc go z konkretną (niepowtarzalną) sytuacją obcowania językowego, ze wszystkimi indywidualnymi uwarunkowaniami, z uczestnikami porozumienia oraz ich poprzednimi wystąpieniami – wypowiedziami. Dlatego bezpośredni uczestnicy porozumiewania, którzy zorientowani są w sytuacji, [...] od samego początku wyczuwają kształtującą się całość wypowiedzi”.

J. Maziarski (1970) przyjął zaś bardziej rozbudowany zbiór wyznaczników gatunkowych (precyzyjniej: dziennikarskich), wśród których wymieniał: intencję nadawcy, odbiorcę (typ), kod (język lub obraz), konsytuację (warunki i środki przekazu), temat, formę podawczą, kompozycję (ewentualnie: schematyzację układu graficznego gazety). W opinii M. Wojtak (2004), zajmującej się tym samym rodzajem piśmiennictwa, istnieją cztery sygnały gatunkowe, inaczej – indeksy gatunkowe, czyli cechy sprzyjające wstępnej identyfikacji wzorca: strukturalne (kompozycja), pragmatyczne (intencja, cel, kontekst realizacji), poznawcze (punkt widzenia, hierarchia wartości) oraz stylistyczne (wyznaczane przez użyte środki językowe). Wymienione kryteria prowadzą do powstawania w praktyce komunikacyjnej struktur formalnie zróżnicowanych.

Jedną z bardziej znanych i przejrzystych propozycji, stanowiących próbę uporządkowania problemu wielości gatunków, jest typologia przywoływanego już wcześniej S. Gajdy (1991: 73–74; zob. Wilkoń 2000), wymieniającego następujące ich odmiany: (1a) proste, będące „typami aktów illokucyjnych, nazywanymi przez rzeczowniki odsłowne, których znaczenie określa działanie mowne” (np. *prośba, groźba*), i (1b) złożone, czyli „stypizowany ciąg aktów mowy, którego struktura ma względnie skonwencjonalizowany charakter. Ma się tu do czynienia zazwyczaj z zespołem niejednorodnych aktów, z których każdy w globalnej czynności ma swoją funkcję i miejsce” (np. *powitanie w rozmowie*); (2a) gatunki prymarne (= aktualizowane w tekstach, które rodzą się w warunkach komunikacji „twarzą w twarz” i są odniesione do „Ja–Tu–Teraz” mówiącego) oraz (2b) sekundarne („pojawiające się w warunkach wysoko rozwiniętej komunikacji kulturowej i derywowane od gatunków prymarnych” – *potoczny list, pamiętnik, dyskusja*); (3) „tematyczne zespoły gatunków”, tj. „gatunki wyspecjalizowane treściowo. Należą do nich np. gatunki etykiety językowej, m.in.: *podziękowanie, pozdrowienie, pożegnanie*”.

Kolejną ważną kwestią, domagającą się w omawianym obszarze zagadnień przynajmniej lakonicznego zasygnalizowania, jest tzw. relatyw-

ność czy też płynność gatunkowa. Przynależność do zbioru danego typu wypowiedzi nierzadko wydaje się sprawą stopnia, co praktycznie oznacza, że „dany egzemplarz może być »lepszym« lub »gorszym« reprezentantem kategorii, do której zostaje przypisany. Podobnie wśród cech kategoryalnych istnieje gradacja ważności, jaką cechy te mają z punktu widzenia tworzonej kategorii” – dowodziła A. Duszak (1998: 34). Jest sprawą raczej oczywistą, że w komunikacji dochodzi do wykonań bardziej lub mniej udanych, a liczne reprezentacje tych pierwszych i tych drugich skłaniają do zastanowienia się nad istotą czynnika umożliwiającego uczestnikom interakcji (transakcji) określanie czystości formy danej realizacji słownej. Przynajmniej częściowego wyjaśnienia w wywołanym zakresie udzielają ci badacze, którzy twierdzą, iż w świadomości znacznej części użytkowników języka funkcjonuje „pojęcie potencjalnej struktury gatunkowej, za pomocą którego uogólnia się szeroki zakres możliwości konstrukcyjnych kojarzonych z danym gatunkiem” (Sandig, Selting 2001: 165). Sprawa może przede wszystkim dotyczyć gatunków mowy potocznej (patrz: Wilkoń 2003). Nieobce procesom międzyludzkiej komunikacji zjawisko przechodzenia z jednego gatunku na inny szczególnie wyraziście zaznacza się w codziennej *rozmowie*, która jest bardzo uzależniona od dynamicznie zmieniających się uwarunkowań sytuacyjnych. M. Kita (2001: 13; zob. Żydek-Bednarczuk 1994) stwierdza:

W ciągu jednej rozmowy mogą wystąpić działania werbalne typu: podjudzanie, plotkowanie, pochlebianie, porada, potwierdzenie, przedrzeźnianie, przymawianie się, zwierzanie się, przestrzeganie itd. To wszystko sprzyja zmianom tematycznym – jednej z najbardziej naturalnych cech potocznego dialogu w wersji ‘kodu ograniczonego’.

Podane jako przykładowe komponenty *rozmowy* przez cytowaną badaczkę zostały nazwane ‘modułami’.

Sięgnijmy po jeszcze jeden przykład specyfikowanej tu płynności albo nieostrości. Analizując gatunki publicystyczne, M. Wojtak (2004: 16–18) doszła do przekonania, że są one ze sobą „powiązane raczej relacją pokrewieństwa o zróżnicowanym stopniu bliskości. Częściej jest to pokrewieństwo w aspekcie pragmatycznym i stylistycznym, niż strukturalnym, choć schemat obejmujący: tytuł, lid oraz korpus powtarza się w felietonach, artykułach publicystycznych, wywiadach i reportażach, co sprzyja przrzucaniu mostów między zasadniczymi rodzajami prasowego piśmiennictwa”. Zacieranie się granic międzygatunkowych skłania lubelską językoznawczynię do wykorzystywania w swoich badaniach następujących

(przydatnych) terminów: (a) ‘wzorzec gatunkowy’, czyli „zbiór reguł do-
określających najważniejsze poziomy organizacji gatunkowego schematu,
relacje między poziomami i sposoby funkcjonowania owych poziomów”;
(b) ‘wzorzec kanoniczny’ – „decydujący o tożsamości gatunku i obejmu-
jący określoną gamę najbardziej trwałych wyznaczników strukturalnych,
pragmatycznych, stylistycznych”; (c) ‘wzorce alternacyjne’, które „po-
wstają w wyniku przekształcenia poszczególnych składników wzorca ka-
nonicznego”; a także ‘wzorce adaptacyjne’ będące „nawiązaniem do ob-
cych schematów gatunkowych”. Na temat przesunięć gatunkowych czy
tzw. gatunków zmaconych, poza wymienianymi wyżej, pisali również:
Balowski 2000; Hempfer 1979; Ostaszewska 2000; Piętkowa 2001; Skwar-
czyńska 1967; Witosz 1994 i wielu innych badaczy, którzy zajmowali się
kwestiami genologicznymi.

W tym miejscu należy może zaznaczyć, iż w prowadzonych dalej roz-
ważaniach pojęcie ‘gatunku’ będzie konsekwentnie łączone z wzorcem
określonej werbalizacji, natomiast w przypadkach ukonkretnienia tego
wzorca, następującego w ramach każdorazowego, jednostkowego wyko-
nania, użyjemy terminu ‘akt mowy’ (zob. Gajda 1991; Witosz 1994; Żydek-
Bednarczuk 2001), który – jak wiadomo chociażby z powszechnego do-
świadczenia – trwa dłużej lub krócej. Niewykluczone bowiem, że zwłasz-
cza w poddanym opisowi i analizie procesie sterującym aktywizacja od-
biorcy może dokonać się za sprawą jednego zdania (np. oszczędny *rozkaz*
wydany żołnierzowi), ale w codziennej komunikacji procedura ta często
wymaga sekwencji wypowiedzi, w których dochodzi do kumulacji róż-
nych sposobów wpływania na zachowania odbiorcze. Tym zapewne trze-
ba tłumaczyć charakterystyczną dla wielu wykonan różnorodność gatun-
ków mowy. Ich użycie prawdopodobnie zwiększa możliwości wytworze-
nia u odbiorcy oczekiwanego przekonania i zgodnego z nim zachowa-
nia. W procesie: *słowo – stan psychiczny – działanie*, sukces komunikacyjny
niewątpliwie w dużym stopniu zależy od determinowanego kontekstowo
pierwszego elementu triady.

* * *

S. Gajda (2001: 255–256) wyjaśniał:

[...] porozumiewamy się za pomocą konkretnych wypowiedzi. Two-
rząc je, [...] wcielamy swoje myśli i intencje w określone wzorce, choć mo-
żemy nie uświadamiać sobie ich istnienia. Wzorce gatunkowe schematycz-

ne (jak podanie czy ankieta) bądź elastyczne (jak powieść czy esej) są nam dane wraz z językiem ojczystym. Mówimy wyłącznie przy użyciu gatunków. Nauczyć się mówić to tyle, co umieć tworzyć gatunkowo ukształtowane konkretne teksty.

W zaprezentowanej refleksji nietrudno doszukać się odniesień do uznanej teorii M. Bachtina (1986: 381), który dowodził, iż „przedmiotowe i znaczeniowe cele (zamiar) mówiącego podmiotu determinują wybór środków językowych i gatunku mowy”. Polemizując z niektórymi tezami rosyjskiego uczonego, A. Wilkoń (2000: 14, por. Dobrzyńska 1992) doszedł – o czym warto tu wspomnieć – do następującej konkluzji:

[...] nieprawdziwe jest przekonanie, iż mówimy wyłącznie przy użyciu określonych gatunków mowy; są bowiem wypowiedzi, które mają wielki współczynnik swobody, improwizacji i intuicji, nie podlegając konwencjiom.

Jak już wcześniej wspomniano, na świadomość (i samoświadomość) gatunkową wpływa się przez czynności autodydaktyczne oraz najróżniejsze formy dydaktyki społecznej, a zwłaszcza nauczanie szkolne (zob.: Kawka 1999; Popiel-Popiołek, Kudra 2001; Przybyła 2001, 2004; Putkiewicz 1990; Synowiec 1999). Zasoby wiedzy na temat gatunków mowy (warunkujące udane zachowanie językowe) – gromadzone w sposób spontaniczny lub zamierzony – w niniejszym opracowaniu określane będą mianem ‘kompetencji gatunkowej’, która „obejmuje znajomość norm literackich i retorycznych stanowiących kanon, zinstytucjonalizowane dziedzictwo języka i kultury” (Hutcheon 1986: 344), ale też wynikające z tego dziedzictwa sposoby komunikacji codziennej (nieliterackiej).

Omawiana wcześniej sytuacja, łączona z miejscem realizacji procesu porozumiewania się i zawsze wiązana z rodzajem relacji istniejącej między współrozmówcami, determinuje w zasadniczy sposób – przy założeniu, że interlokutorom zależy na działaniach zgodnych z obowiązującymi w danej społeczności normami – większość ludzkich zachowań werbalnych i niewerbalnych. Informując o własnych nastawieniach czy oczekiwaniach i dążąc do uznania przez drugą stronę interakcji określonych sądów lub też przyjęcia przez nią pożądanых postaw, partycypanci konkretnej wymiany myśli i słów muszą wiedzieć nie tylko to: *gdzie?*, *do kogo?* i *co mówią?*, ale również powinni (obowiązani są) uwzględniać (i zwykle tak czynią) tę formę wypowiedzi, która stwarza największe prawdopodobieństwo uzyskania zakładanego przez nich efektu komunikacyjnego.

Zwiększającą się w miarę kumulacji doświadczeń społecznych zdolność stosowania tej najwłaściwszej nazwiemy 'sprawnością gatunkową' (patrz: Porayski-Pomsta 1991; Wiśniewska 1986, 2005; Wiśniewska, Karwatowska 1998).

Jest też sprawą zrozumiałą, że ze względu na rangę współrozmówcy i przestrzeń, w jakiej zachodzi wymiana sądów i/lub manifestacja oczekiwań, nadawca wypowiedzi w pewnych okolicznościach musi zrezygnować z form kategoriycznych, stąd – by osiągnąć zakładany cel – stosuje sterowanie łagodniejsze (mniej inwazyjne). Wybór takiego, a nie innego (ponadindywidualnego) wzorca organizacji wypowiedzi warunkowany jest więc celem działania werbalnego, ale wypada także pamiętać, że sposób ustrukturywania realizacji słownej w dużej mierze kształtuje intencja komunikacyjna. Świadczą o tym wcale nierzadkie sygnały o aktualizowanym gatunku, pojawiające się na powierzchni przekazu i stanowiące zapowiedź ujęcia treści w nazywanej przez mówiącego (piszącego) formie.

W niniejszym opracowaniu zostanie przedstawiona zarówno wiedza, jak i sposoby posługiwania się przez uczniów i studentów dziewięcioma gatunkami mowy. Wzorce gatunkowe, które powinny być odpowiednio wykorzystywane (adekwatnie matrycowane), w dokonujących się procesach komunikacyjnych są tak liczne, że nie sposób w ramach jednej, skromnej monografii pokazać całego, niemal nieograniczonego ich zbioru. Oddawana do rąk czytelnicych książka przybliżyza zaledwie małą ich część. Przykładowe wykonania reprezentują wybrane dyrektywy „mocne”, inne są tzw. subdyrektywami, czyli strukturami mownymi, które nie narzucają odbiorcy określonego zachowania przez odwoływanie się do konieczności lub powinności, ale (pozbawione sankcji) sugerują zaledwie tryb oczekiwanego postępowania (Tymiakin 2007). Pozostałe dowodzą, że partnera wymiany myśli i słów kontekstowo aktywizować może większość gatunków niedyrektywnych, na przykład grzecznościowy, zwykle skoncentrowany na adresacie *komplement* lub ekspresywna, odsłaniająca głównie emocje nadawcze *skarga* albo nawet z założenia „informacyjna” (choć też waloryzująca) *recenzja filmowa*. Wprawdzie nie mają one tak silnej wyrazistości, jaka cechuje gatunki literackie (np. *sonet*) i folklorystyczne (np. *pieśń*) czy tzw. dłuższe formy wypowiedzi szkolnych (np. *rozprawka*), lecz mimo to można (i należy) je postrzegać jako całości autonomiczne (zob. Wilkoń 2003: 52). Odrębność – co już zostało zasygnalizowane – zapewnia im przede wszystkim intencja nadawcy oraz cel wypowiedzi, a także wiązka innych charakterystycznych

wyróżników. Jeżeli jednak zamiar (niezależnie od tego, czy zostaje ukryty w strukturze głębokiej czy wyrażony eksplicytnie) i zakładany efekt stanowią elementy obligatoryjne, to pozostałe wyznaczniki, chociaż są już mniej konieczne, wydają się (pomimo swojej fakultatywności) również ważne i uchwytnie, bo dodatkowo ułatwiające bądź identyfikację, bądź realizację foniczną (graficzną) danego gatunku.

Analizowane w kolejnych rozdziałach wyniki badań stanowią rezultat kilkuletnich poszukiwań naukowych, prowadzonych w różnego typu i poziomu szkołach Lubelszczyzny. Połowa respondentów pochodzi z dużych ośrodków miejskich, połowa zaś uczniów uczęszcza do wiejskich placówek dydaktyczno-wychowawczych (terenem pozyskiwania tzw. wypracowań oraz przeprowadzania ankiet był Chełm i Lublin, a także takie miejscowości województwa lubelskiego, jak: Liszno, Pawłów, Tomaszówka, Trawniki). W proponowanych szkicach akcentuje się pragmatyczny aspekt wypowiedzi, co znajduje wyraz nie tylko w sygnalizowaniu i interpretowaniu wybranych czynności językowych, ale też w uwzględnianiu wielu elementów kontekstowych, towarzyszących przywoływanym werbalizacjom. Czytelnicy znajdą tu ponadto wyjaśnienia pojęć przydatnych w opisie oraz w lepszym rozumieniu specyfiki międzyludzkiej komunikacji. Główną kwestię stanowić jednak będzie określanie poziomu uczniowskiej kompetencji i sprawności gatunkowej, obserwowanej w różnorodnych procesach aktywizowania odbiorcy.

GATUNKI DYREKTYWNE

I. ROZKAZ – rozpoznawanie intencji w dyskursie bezpośrednim

Dyskurs bezpośredni, zachodzący „twarzą w twarz”, „jest ze swojej natury doraźny, a realizowane w jego obrębie wypowiedzi mają charakter krótkotrwały, ulotny” (zob. m.in.: Adamiszyn 1991; Bartmiński 1992, 1993; Dobrzyńska 2001b; Mazur 1986; Wilkoń 1987). Jednak zarówno w komunikacji pośredniej, stwarzającej możliwość przemyślenia własnej aktywności językowej, jak i w sytuacji bezpośredniego porozumiewania się, wymagającego od uczestników procesu mówienia niemal natychmiastowej reakcji, jednakowo ważne wydają się dwa składniki: a) sprawna realizacja intencji komunikacyjnych, dokonywana przez nadawcę, oraz b) udane rozpoznanie tych intencji przez odbiorcę. Spełnienie obu warunków prowadzić powinno do zaistnienia niewadliwego aktu mowy (Searle 1987).

W dyskursie bezpośrednim „zamiar komunikacyjny tworzy [...] jedność [...] ze wszystkimi indywidualnymi uwarunkowaniami, z uczestnikami porozumienia oraz ich poprzednimi wystąpieniami – wypowiedziami” (Bachtin 1986: 372). W takim ujęciu dyskurs wykracza poza język jako autonomiczny system, odnosząc się do działań interlokutorów w ramach „zdarzenia komunikacyjnego”, czyli wypowiedzi w kontekście, która składa się z: a) ciągu czynności werbalnych osób uczestniczących w interakcji i b) z ich aktywności pozawerbalnej, takiej jak gestykulacja, mimika, mowa ciała (van Dijk 2001: 12–15).

W każdej wypowiedzi – zdaniem M. Bachtina – od jednosłownej codziennej repliki do obszernych, złożonych dzieł naukowych lub literackich możemy ogarnąć, zrozumieć i wyczuć językowy zamiar czy językową wolę mówiącego (1986: 372).

W dyskursie bezpośrednim prawidłowe rozpoznanie intencji (ale także jej wyrażanie) ściśle wiąże się z równoczesnym występowaniem elementów kodowych oraz pozakodowych, w tym również z podpowiadającym charakterem kontekstu realizowanej wypowiedzi. Dopuszczając werbalizację tylko niektórych intencji (nie zawsze można wyrazić to, na co ma się ochotę), kontekst wpływa na formę przekazu (nie zawsze można wyrazić się tak, jakby się chciało). Zamiar komunikacyjny wymaga określonego sposobu wypowiedzania się, gdyż „przedmiotowe i znaczeniowe cele mówiącego podmiotu determinują wybór środków językowych i gatunku mowy” (Bachtin 1986: 381). Stąd znana z doświadczenia społecznego potrzeba skłonienia odbiorcy do pożądaných przez nadawcę zachowań skutkuje niekiedy wystąpieniem w dyskursie bezpośrednim kategorięcznego, prostego i prymarnego gatunku mowy (Gajda 1991: 73–74), jakim jest *rozkaz*.

1. Intencje w *rozkazie*

Przez rozkaźnik rozumiemy „wszelką wypowiedź [...], będącą zaleceniem jakiegoś działania” (Kotarbiński 1975). Nakłanianie do czynu, stanowiące zasadniczy składnik omawianej struktury, potwierdza także definicja słownikowa, która wyjaśnia *rozkaz* jako ‘polecenie wykonania czegoś wydane przez osobę uprawnioną do tego lub mającą nad kimś przewagę’ (SJP, Szymczak 1989, t. 3: 92). Konsekwencją zawartej w przywołanych *definiensach* asymetrii rang interlokutorów (Grabias 1997: 253–254, 268–281) staje się konieczność spełnienia przez odbiorcę woli nadawcy. W zazwyczaj lakonicznej komunikacji sankcja nie jest realizowana na powierzchni wypowiedzi, jak ma to miejsce np. w *groźbie* (Grochowski 1989; patrz też traktujący o wywoływaniu lęku trzeci z kolei rozdział niniejszego opracowania), ale zawsze funkcjonuje ona w strukturze głębokiej nacechowanego kategorięcznością aktu mowy (Austin 1993; Searle 1987). Nadrzędna pozycja osoby rozkazującej uprawnia ją do wyrażania swoich chceń, nawet bez obowiązku werbalizowania przyczyn, oraz oczekiwania ich spełnienia. A. Wierzbicka (1969: 17) twierdzi wręcz, że istota imperatywów zawiera się właśnie w sądzie z modusem ‘chcę’, i daje temu wyraz w proponowanej przez siebie (1983: 129) formule eksplikacyjnej *rozkazu*:

chcę żebyś zrobił X

mówię to bo chcę żebyś to zrobił

wiem że to zrobisz bo wiesz że musisz zrobić to co ja chcę żebyś zrobił.

Konieczność podporządkowania się woli mówiącego (rozkazującego) jeszcze mocniej podkreślona została w innej eksplikacji (Wierzbicka 1973: 211):

Rozkazuję ci zrobić Z = Zakładając, że nie możesz nie zrobić tego, co ja chcę żebyś zrobił,

chcąc spowodować, żebyś zrobił Z, mówię: chcę, żebyś zrobił Z.

Przekonanie, iż w strukturze głębokiej rozkazu tkwi założenie, że odbiorca musi zrobić to, na czym zależy nadawcy, potwierdzają i językoznawcy (m.in.: Grabias 1997; Grzegorzczkova 2001: 128–129; Wierzbicka 1973: 206), i badania rozumienia intencji, przeprowadzone wśród studentów II roku filologii polskiej UMCS. Z zebranych stu ankiet wynika, że odbiorowi imperatywnego aktu mowy zawsze towarzyszy świadomość bezwarunkowości wykonania tego, co jest jego treścią, o czym w pośredni sposób informują spontanicznie tworzone przez respondentów metafory: *Rozkaz to przymus; Atak na odbiorcę; Rozkaz to wybuch* (zob. Dobrzyńska 1995; por. idem 1973; patrz też: Lakoff, Johnson 1988).

Pomimo poczucia ograniczania wolności czy wręcz pozbawiania „odbiorcy szansy wyboru w działaniu” (Zdunkiewicz 1991: 151) uznaje się przydatność rozkazu w określonych warunkach, a elementami uzasadniającymi jego zastosowanie w komunikacji są:

– środowisko / instytucja: *Nikt przecież nie będzie prosił żołnierzy o wykonanie zadania; Gdy wykonujemy polecenie służbowe; wojsko, służby mundurowe; lekcje; przy niepostuszeństwie, np. dzieci i młodzieży;*

– oficjalność sytuacji: *Generalnie rozkaz w większym stopniu uprawniony jest w życiu publicznym, oficjalnym, w sytuacjach prywatnych nie wydaje się on tak konieczny;*

– sytuacje krytyczne oraz konieczność natychmiastowej reakcji: *Kiedy trzeba przejąć kontrolę np. nad paniką; Gdy trzeba wykonać coś natychmiast, bez ociągania się i zbędnych pytań; Gdy chcemy kogoś zmobilizować; Gdy denerwujemy się i chcemy natychmiastowego spełnienia polecenia;*

– typ relacji: *Gdy zwracamy się do podwładnych; Rozkazywać ma prawo zwierzchnik;*

– gwarancja (lub zwiększenie prawdopodobieństwa) wykonania zadania / skuteczność rozkazu: *Gdy chcemy, aby dane zadanie było na pewno wykonane; Gdy idzie o skuteczność, rozkaz jest najlepszy;*

– nieskuteczność innych gatunków mowy: *Gdy prośby nie skutkują.*

Przywołane wypowiedzi studentów akcentują jedną z istotnych cech rozkazu, tj. jego dużą siłę illokucyjną, dzięki której podjęty i wyrażony zamiar komunikacyjny ma szansę urzeczywistnienia się. Z intencją tą, ozna-

czaną w literaturze językoznawczej przez „i-1”, współwystępuje inna, sygnowana symbolem „i-2” (Galasiński 1992; Grochowski 1980; Searle 1987). Jeżeli podmiot rozkazujący wypowiada się po to, by spowodować u adresata oczekiwaną przez siebie reakcję, to powinien wiedzieć, że dokona się to tylko wówczas, gdy nastąpi prawidłowe rozpoznanie przez odbiorcę tej intencji zasadniczej. Nadawcy *rozkazu* muszą wytworzyć więc pewne warunki zrozumienia intencji i-1, by ułatwić jej rozpoznanie przez odbiorcę, co wymaga wystąpienia w komunikacji intencji drugiej (i-2). O tym momencie interakcji, nazwanym przez brytyjską filozofię języka „skutkiem dokonawczym”, J. A. Searle (1987: 66) pisał: „intencją mówiącego M jest wytworzenie w słuchającym S skutku dokonawczego SD za pomocą dawania S do poznania intencji M wytworzenia SD”.

Proces rozpoznawania intencji i-1, wspomagany realizacją intencji i-2, następuje już w chwili rozpoczęcia zdarzenia komunikacyjnego i trwa przez cały przekaz, aż do tzw. zwieńczenia (Bachtin 1986: 370). Jednoczesne uwzględnianie wcześniejszych wypowiedzi powoduje, że „bezpośredni uczestnicy porozumiewania, którzy zorientowani są w sytuacji, [...] szybko i łatwo ogarniają językowe intencje mówiącego, jego wolę językową, od samego początku wyczuwają kształtującą się całość wypowiedzi” (Bachtin 1986: 372; Dobrzyńska 2001a).

2. Skutek illokucyjny

J. A. Searle (1987: 66) stwierdził:

W przypadku czynności illokucyjnych udaje nam się zrobić to, co usiłujemy zrobić, dając naszym odbiorcom do poznania, co usiłujemy zrobić. Ale ‘skutkiem’ słuchającego nie jest przekonanie czy reakcja, lecz polega on po prostu na tym, że słuchający rozumie wypowiedź mówiącego. Ten właśnie skutek nazywam skutkiem illokucyjnym.

Zaistnienie skutku illokucyjnego, równoznaczne ze zrozumieniem zamiaru komunikacyjnego nadawcy, jest zdobyciem „wiedzy, uświadomieniem sobie, co znaczą wypowiedziane wyrazy, rozpoznaniem intencji wypowiedzi” (*SJP*, Szymczak 1989, t. 3: 125). Aby do tego doszło, odbiorca musi najpierw: a) właściwie odebrać współuczestniczące w przekazie bodźce zmysłowe, a następnie b) poprawnie, tj. zgodnie z uwarunkowaniami kontekstowymi i z założeniem osoby mówiącej, zinterpretować wysłane przez nią sygnały językowe i pozajęzykowe.

A. Percepcja

a) Widzenie

W dyskursie bezpośrednim ważnych informacji, służących identyfikacji rodzaju wypowiedzi, dostarcza zmysł wzroku. W sterujących gatunkach mowy istotne znaczenie respondentowi przypisują obserwacji nadawcy. W zaliczanym do egzericytywów (Austin 1993) lub dyrektyw (Opalek 1974; Searle 1987) albo imperatywów (Bula, Nawacka 1983) rozkazie może być nim: *dowódca, dorosły, dyrektor, nadzorca, przełożony, szef, zwierzchnik, postrzegany jednostronnie (despota)*, a charakteryzowany przez użycie nacechowanych przymiotników i imiesłówów przymiotnikowych: *apodyktyczny, bezwzględny, kategoryczny, niegrzeczny, niemiły, niepokorny, nieprzychylny (innym), rozkazujący, straszny, władczy, wulgarny, zadufany, zdecydowany, żądający; odznaczający się postawą stanowczą, manifestującą wyraźną wyższość.*

W odbiorze kształtowanym przez tzw. funkcję znakową ciała (Wierzbicka 1969) dochodzi do rejestracji symptomów niesionych przez wyraz twarzy (*sroga mina, nieprzyjazny wzrok*), ruchy kończyn (*macha rękoma*), postawę (*bardziej 'od' niż 'do' otoczenia*), czego oznaką jest sylwetka *naciągnięta jak struna, wyprostowana i wysztywniona*. Wymienione elementy tworzą zbiór zachowań nadawczych, prowadzących do „zidentyfikowania prototypu relacyjnego” (Trenholm, Jensen 2000: 211), tj. określenia rang interlokutorów.

Za charakterystyczną dla *rozkazu* uznaje się relację dominacji, czyli „rozkład władzy między jednostką i partnera, które to poczucie podporządkowania lub wyższości przekazuje się właśnie za pośrednictwem oczu, postawy ciała, wykorzystania przestrzeni” (Grove 2000: 128). Identyfikacja dominanta na podstawie wrażeń wzrokowych, jak wynika z wypowiedzi studentów, jest zadaniem stosunkowo łatwym (*Bez trudu orientuję się, kto kieruje rozmową*), ale sposób postrzegania jego cech czasami relatywizuje się do osoby rozkazującej. Zamieszczoną wyżej charakterystykę nadawcy należy uznać za powszechną, bo występującą we wszystkich analizowanych ankietach, ale – co wypada podkreślić – implikującą zazwyczaj *nieznajomego, osobę urzędową, obcego* jako autorów rozkazu. Zdarza się jednak, że standardowy wizerunek zostaje uzupełniony o pewne składniki fakultatywne, a dzieje się tak wówczas, gdy sposób postrzegania mówiącego jest warunkowany:

– emocjonalnym stosunkiem odbiorcy do osoby rozkazującej (*Jeżeli rozkazuje mi osoba bliska, nie widzę w niej despoty*);

– indywidualnymi przymiotami nadawcy, tj. cechami: umysłu (*rozumiejąca innych, komunikatywna, „wygadana”*); osobowości (*o silnej osobowości, potrafiąca postawić na swoim*); usposobienia (*łagodna, miła, pogodna, poważna*); postawy (*tolerancyjna*), a także wysokim poziomem kultury osobistej (*kulturalna, potrafiąca zachować się godnie w trudnych sytuacjach*);

– opinią środowiska (*Gdy osoba jest lubiana; darzona uznaniem / sympatią / szacunkiem*).

Przytoczone wypowiedzi (22% respondentów) wprowadzają do kreślonego tu obrazu nadawcy dodatkowe elementy, ale zasadniczo go nie zmieniają. Wygląd oraz zachowanie modelowego autora *rozkazu* jako osoby kategorycznej, narzucającej odbiorcy własne chcenia, wywołuje zazwyczaj u adresatów imperatywnego komunikatu niechętny stosunek do podmiotu mówiącego i dyskomfort psychiczny (*Nie lubię rozkazów; Rozkaz odczytywany jest zawsze negatywnie; Czuję się zaatakowana / nieswojo, gdy ktoś mnie do czegoś zmusza*).

b) Odczuwanie

Zarejestrowane przez odbiorców symptomy wzrokowe wzmocnione są przez wrażenia zmysłowe, powstające na skutek specyficznej atmosfery. Aura, typowa dla *rozkazu*, określana bywa jako: *burzliwa, napięta, nerwowa, niemiła, niepokojąca, nieprzyjemna, służbowa, spięta, stresująca, sztywna, wroga*. Regulująca omawianym aktem komunikacyjnym zasada *‘ja tu rządzę’*, powoduje wytwarzanie stanu nazywanego przez respondentów *zastraszaniem*, a wyrażanego również rzeczownikami konotującymi wiele nieprzyjemnych doznań: *lęk, niechęć, respekt, strach, uległość czy zdenerwowanie*.

Wystąpienie w interakcji tego rodzaju odczuć generuje zwykle u *podającego się, przestraszonego i zaskoczonego odbiorcy negatywne nastawienia i brak chęci do współpracy*, co odbierane jest jako istotny wskaźnik omawianego rodzaju intencji nadawczych.

c) Słyszenie

W rozpoznawaniu zamiaru komunikacyjnego ważną rolę odgrywa modulacja głosu, ponieważ „indywidualność mówiącego (jego koncepcja emocjonalno-językowa) odzwierciedla się w subtelnych odcieniach intonacji ekspresywnej” (Bachtin 1986: 375), co potwierdza też A. Wierzbicka, pisząc, iż „znaczenie imperatiwu zależy przede wszystkim od intonacji. [...] Wydaje się – dowodzi dalej badaczka – że jest jeden inwariant wspólny większości, jeśli nie wszystkim imperatywom, a mianowicie:

mówię, że chcę, żebyś..., obok niego występują inne komponenty stanowiące o różnicach między rozkazami, prośbami, radami” (Wierzbicka 1973: 205). Wśród nich ważne miejsce zajmuje specyficzna dla *rozkazu* intonacja opadająca (cyrkumfleksowa).

Wykładniki, ułatwiające identyfikację intencji, mogą zawierać się w różnorodnych właściwościach artykułowanej wypowiedzi. Studenci charakteryzują np. poszczególne parametry głosu osoby rozkazującej, określając jego: barwę (*oschły, ostry*), głośność / siłę (*głośny, mocny, silny*), twardość (*twardy*) i wysokość (*podniesiony, wysoki*). Część cech zawiera komponent oceniający (*nerwowy, nieprzyjemny, pełen złości, wulgarny*) lub informację o nadrzędnej pozycji nadawcy (*rozkazujący, służbowy, stanowczy, sugerujący, wymagający, zdecydowany*).

Wymienione elementy w połączeniu ze słyszalną kadencją oraz *szybkim rzucaniem słów*, którym nierzadko towarzyszy *krzyk, krzyczenie, wykrzykiwanie*, mogą świadczyć – zdaniem ankietowanych – o zaistnieniu w komunikacji wypowiedzi rozkaznikowej.

Obok przedstawionych składników realizacji dźwiękowej rozpoznawanie intencji umożliwiają zawarte w przekazie wykładniki kodowe (Grzegorzczkowska 1989: 67). Odbiorca nie tylko obserwuje zachowania nadawcy, ale odbiera również w sposób mniej lub bardziej uświadamiany postawę nadawcy wobec przekazywanych treści. W przypadku kategorycznej formy *rozkazu* mówi się o typowej dla analizowanego gatunku modalności imperatywnej, funkcjonującej w „zdaniach o intencji skłonienia odbiorcy do spowodowania pożądanego stanu rzeczy” (*Wynieś śmieci!*), i – rzadko – interrogatywnej, „z intencją spowodowania odpowiedzi odbiorcy”, ale wyrażanej w formie innej niż pytajna (*Powiedz wreszcie!*) (Grzegorzczkowska 2001: 121–136).

W realizowaniu takich zamiarów komunikacyjnych przydatne okazują się, wymieniane przez respondentów-odbiorców dyrektyw, następujące elementy systemowe:

– struktury rozkaznikowe: *Idź stąd i już!, Zróbcie to natychmiast!*, zawierające gramatyczną formę trybu rozkazującego oraz wyrazy pełniące funkcję ekspresywno-wzmacniającą, akcentujące konieczność wykonania wskazanej czynności;

– struktury rozkaznikowe, zredukowane do czasownika: *Przynieś!, Wydaj!, Zrób!*;

– eliptyczne struktury rozkaznikowe, ograniczone do zaimka wskazującego, zrozumiałe – podobnie jak w poprzednim przypadku – tylko w znanym interlokutorom kontekście: *Tu!, Tam!*;

- krótkie wypowiedzenia postulatywne, będące *nakazami*: *Musisz to zrobić!*; *Masz to zrobić!* (Grzegorzyczkowa 2001: 128, 134);
- wypowiedzi zawierające negację: *Nie dotykaj!*; *Nie dyskutuj!*

W ekscerpowanym materiale nie funkcjonują wymieniane wśród językowych wykładników intencji tzw. jawne performatywy, czyli „czasowniki mówienia występujące w 1. os. czasu teraźniejszego” (Grzegorzyczkowa 1989: 73). *Rozkaz*, w przeciwieństwie do *prośby* czy *rady* (patrz: Tymiakin 2007), rzadko korzysta z czasowników wykonawczych, informujących o rodzaju aktu mowy – zwłaszcza w dyskursie bezpośrednim wydają się one redundantne i raczej niezręczne stylistycznie, czego przykładem może być wypowiedzenie: **Rozkazuję ci, zrób x!*

B. Interpretacja

Uzyskiwane w procesie percepcji informacje uruchamiają operacje myślowe prowadzące do rozpoznania zamysłu nadawczego. Charakterystyczna dla *rozkazu* „dominacja wynika bowiem nie tylko z tego, kto mówi więcej i jak mówi, ale również z poziomu respektu, z jakim A i B traktują się nawzajem – tego, czyje pomysły są przyjmowane bardziej serio, i kto dla celów spotkania zostanie określony jako ważniejsza osoba” (Argyle 2001: 130). Aby do tego doszło, odbiorca musi zinterpretować wiedzę już posiadaną – przydatną w rozumieniu intencji konkretnej wypowiedzi – oraz wiedzę uzyskaną w procesie komunikacji aktualnej. Ta pierwsza zawiera się w informacjach: a) ogólnych, zwanych też „encyklopedycznymi”, czyli w „całokształcie wiedzy adresata i grupy, do której adresat należy, w jego systemach oczekiwań psychologicznych, jego postawach myślowych, jego nabytym doświadczeniu, jego zasadach moralnych” (Eco 1972: 140), co potwierdzają przykładowe wykonania: *Każdy wie, że dyrektor ma zawsze rację*; *Dziecko nie może rozkazywać dorosłym*; oraz b) dyskursywnych, tj. „zawartych w dyskursie (dyskursach) poprzedzającym analizowany komunikat” (Awdiejew 1992: 21). Dopiero sądy i przekonania odbiorcy wniesione do komunikacji (Ducrot 1975) w połączeniu ze znajomością „obiektów i faktów obserwowanych bezpośrednio przez interlokutorów w trakcie konwersacji” (Awdiejew 1992: 21), czyli z tzw. wiedzą indeksalną, stwarzają warunki poprawnego rozpoznania intencji nadawczej.

Skoro jednak zakres wiedzy u poszczególnych odbiorców nie jest identyczny, niejednorodne także muszą być – określane w programowaniu neurolingwistycznym jako „ramy” – „systemy filtrów, przez które dokonujemy wewnętrznej reprezentacji rzeczywistości” (Alder, Heather

2000: 230–231). Z tego m.in. powodu dochodzi do zróżnicowanej interpretacji wypowiedzi i zdarza się, że konkretny *rozkaz* odebrany zostaje jako *zakaz*, *nakaz*, a nawet *prośba* czy *rada* (Żydek-Bednarczuk 2001; Wiśniewska 2001). Zatem doprowadzanie do niewadliwej deszyfracji gatunku mowy, a w rezultacie – określonego rodzaju intencji, wymaga uwzględnienia (nie tylko zresztą w dyskursie bezpośrednim) szeroko rozumianego „dopasowania się” interlokutorów (Alder, Heather 2000: 92), a zatem konieczne jest ich współdziałanie w akcie komunikacyjnym (Ziółkowski 1981: 117). Wyrazem współpracy w *rozkazie* są: z jednej strony opisane wyżej zachowania nadawcy, któremu zależy na poprawnym odbiorze wypowiedzi, z drugiej zaś – analiza odebranych bodźców zmysłowych (tj. wyglądu, sposobu mówienia osoby rozkazującej, zaistniałej atmosfery), wykorzystująca posiadaną i zdobywaną w czasie trwania bezpośredniego dyskursu wiedzę. Interpretacja wszystkich wymienionych elementów prowadzić dopiero może do powstawania trafnych sądów na temat rodzaju wyrażonego zamiaru komunikacyjnego (Wierzbicka 1969: 23).

3. Między rozpoznaniem a wykonaniem

„Przy aktualizacji rozkaźnika niemożliwy jest brak reakcji odbiorcy” (Kleszczowa, Termińska 1983: 115). Zazwyczaj oczekiwane przez mówiącego zachowanie następuje, ponieważ „na rozkaz nie można, bez konsekwencji, odpowiedzieć odmową” (Zdunkiewicz 1991: 151), co potwierdzają studenci, pisząc: *Zwykle rozkaz wykonuję; W rozkazie nie mamy własnego zdania, słuchamy innych, podporządkowujemy się, przytakujemy; Ktoś, kto dostaje rozkaz, jest obarczony obowiązkiem, „wisi” nad nim poczucie, że musi coś spełnić, coś zrobić. Jest obciążony. Zanim jednak dojdzie do aktywności słuchacza, określonej w sposób wskazany przez sąd propozycjonalny, pojawia się chęć „działania na przekór, w imię ochrony poczucia wolności” (Aronson 2000: 104). Skłonność do reakcji, znanej w psychologii pod nazwą reaktancji, jest stosunkowo powszechna, gdyż po rozpoznaniu rozkazu występuje ona u 90% respondentów: *Nie mam ochoty go spełniać; Próbuję się wymigać od danego mi rozkazu; Nienawidzę spełniania czyjegoś widzimisię.**

Deklarowana przez studentów reaktancja, motywowana przeżyciami wewnętrznymi (*Przeklinam w myśli; Wściekam się*), może zostać zrealizowana jednoznacznym wyrazem twarzy (*Twarzą wyrażam swój niechętny stosunek do rozkazu*) lub ekspresywnym zachowaniem językowym (*Reaguję krzykiem*) albo też symptomatycznym brakiem reakcji (*Udaję, że nie sły-*

sze; *Chcę go zignorować*) (por. McKay, Davis, Fanning 2000: 268–281). Zdarza się również, o ile sytuacja porozumienia to umożliwia, podjęcie czynności werbalnych, stanowiących próbę:

- cofnięcia rozkazu: *Próbuję coś wypertraktować; Szukam argumentów na 'nie'; Staram się znaleźć inne rozwiązanie;*
- odroczenia w czasie jego wykonania: *Mówię, że zrobię to później, a potem tego nie robię;*
- wymówki: *Wymyślam wymówkę / pretekst, aby tylko rozkazu nie spełnić;*
- usprawiedliwienia, niekiedy z podaniem powodów niemożności wykonania rozkazu: *Usprawiedliwiam się krótką pamięcią; Mówię, że nie mogę / nie mam czasu / właściwych kompetencji; Tłumaczę, że to dla mnie za trudne zadanie / że nie dam rady;*
- zamiany gatunku mowy: *Mówię, że nie podoba mi się taka forma zwracania się do mnie; Mówię: „A może powiedziałbyś »proszę«?”; Pytam o magiczne słowo 'proszę'; Obracam rozkaz w żart, rozładowując przy okazji napięcie;*
- dyskredytacji nadawcy: *Koledze mówię, że nie ma prawa do wydawania mi rozkazów; Śmieję się z tego kogoś, kto chce mi narzucić własną wolę.*

Skłonność do reaktancji w rozkazie nie musi być równoznaczna z odmową jego realizacji, wynika z naturalnej potrzeby działania w imię wolności (*Człowiek nie lubi być pod batem*), która w imperatywnych aktach mowy zostaje wyraźnie ograniczona (m.in.: Barańczak 1983; Bonsiepe 1985; Grodziński 1980; Pisarkowa 1977), z czego respondenci doskonale zdają sobie sprawę, stwierdzając: *W rozkazie odczuwamy dominację, wywierają na nas nacisk, więc nie ma mowy o wolności; Rozkaz jest bezwzględnym narzuceniem komuś własnej woli. Pozbawia możliwości wyboru, ogranicza swobodę, odbiera wolność; Przy rozkazie nie ma wolności; Człowiek, słysząc go, nie czuje się wolny, tylko osaczony, gdyż wie, że musi go spełnić, czy tego chce czy nie. Poczucie ograniczenia wynika przede wszystkim ze świadomości wystąpienia sankcji w wypadku odmowy wykonania rozkazu: Brak wolności spowodowany jest konsekwencjami, które mogą nam zagrażać. Wykonujemy go z przymusu, a nie z dobrej woli, bez jakiegokolwiek satysfakcji; W rozkazie nie mamy nic do powiedzenia, chyba że się postawimy danej osobie, ale to może się skończyć dla nas bardzo źle – rozkaz szefa zazwyczaj trzeba wykonać, gdyż ma on nad nami władzę, a z utratą pracy ciężko by się nam przyszło pogodzić.*

Tylko niewielka grupa studentów (15%) deklaruje zachowania odmowne, ale i tym osobom zawsze towarzyszy świadomość negatywnie wartościowanych konsekwencji: *Gwałtownie odrzucam i kategorycznie odmawiam spełnienia rozkazu, nie licząc się z konsekwencjami, czego często później za-*

łuję; *Nie zgadzam się; Po prostu go nie wykonuję i mówię prosto w oczy, że tego nie zrobię i nikt mnie do tego nie zmusi (ale wiąże się to zazwyczaj z konsekwencjami); Olewam to, stanowczo odmawiam, chociaż wiem, że nie wyjdzie mi to na dobre.* Zdecydowana większość respondentów postępuje jednak zgodnie z wolą nadawcy.

* * *

Celem prowadzonych tu rozważań było prześledzenie procesu rozpoznawania intencji w dyskursie bezpośrednim. Przeprowadzone badania, dotyczące sposobu rozumienia przez sprawnych użytkowników języka imperatywnego aktu mowy o dużej sile illokucyjnej, nasuwają następujące wnioski.

1. Zastosowanie *rozkazu* w procesie komunikacyjnym wymaga realizacji przynajmniej dwu intencji: pierwsza z nich stanowi chęć skłonienia kogoś do wykonania tego, na co wskazuje sąd propozycjonalny; istota drugiej polega na działaniu nadawczym, ułatwiającym zrozumienie tej intencji przez odbiorcę.

2. Rozpoznanie zamiaru komunikacyjnego rozpoczyna się od percepcji bodźców zmysłowych, a w zaistnieniu skutku illokucyjnego istotną rolę odgrywają wykładniki:

- a) pozasystemowe, wynikające z obserwacji nadawcy i oceny jego wyglądu oraz zachowania podczas wyrażania intencji, co zwykle prowadzi do tworzenia się symptomatycznej atmosfery, ułatwiającej identyfikację aktu mowy, określanego także przez zawarte w nim cele komunikacyjne;
- b) systemowe, wśród których ważną rolę odgrywają elementy suprasegmentalne, z typową dla *rozkazu* intonacją opadającą, oraz charakterystyczna leksyka i struktury składniowe. Wymienione elementy poddawane są interpretacji opartej zarówno na wiedzy wniesionej do zdarzenia komunikacyjnego, jak i uzyskanej w trakcie jego dokonywania się. Właściwie przeprowadzona interpretacja umożliwia prawidłowe rozpoznanie intencji.

3. W kontekście kategorię czynnego aktu mowy interesujące wydaje się zjawisko skłonności słuchaczy do reaktancji. Rzadko realizowana jako odmowa, częściej – jako niechęć wykonania dyspozycji, sygnalizowana bywa wyrazem twarzy lub słowem, ale trwa stosunkowo krótko i sprowadza się najczęściej do deklaracji, gdyż zdecydowana większość odbiorców *rozkazu* podporządkowuje się woli nadawcy.

II. Sprawność pragmatyczna uczniów szkół średnich (na przykładzie ZAKAZU)

Sformułowana przez J. R. Searle'a (1987: 32–34) 'zasada wyrażalności' głosi, iż „cokolwiek można pomyśleć, można powiedzieć”, ale wydaje się, że założenie to 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 powiedzieć zawsze 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 nieznanomości 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” (Szymura 1982: 16), zaś S. Grabias (1997: 316–321) dodaje, że wypowiedź fortuna, tj. taka, która najpełniej odpowiada intencji nadawczej i przynosi pożądany skutek, uwarunkowana jest stopniem opanowania czterech umiejętności komunikacyjnych. Osiągnięcie sprawności systemowej, społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej nie następuje jednak równocześnie. Według psychologów (zob. np. Shugar, Smoczyńska 1980; a także: Argyle 2001; Kurcz 1987, 1992), piętnasto-, szesnastoletni człowiek wychodzi z fazy kształtowania się operacji formalnych, toteż język nie jest już dla niego barierą w werbalizacji myśli, ale mimo zdolności panowania nad systemem (pomijam tu różnice indywidualne), która umożliwia wystawianie się, nie istnieje pewność wykonania wypowiedzi.

dzi fortunnych. Uznanie, że dla młodzieży ze szkół średnich kod przestaje być przeszkodą w przekazie 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 od pewnego czasu zauważają programy szkolne, w których zaczęto dostrzegać zarówno celowość kształcenia „kompetencji językowej, wyrażającej się w coraz szerszym repertuarze zachowań językowych, adekwatnych do sytuacji komunikacyjnych”, jak i podkreślać m.in. aspekt pragmatyczny wypowiedzi, „związany ze skutecznością komunikacyjną” (M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, E. Szudek, J. Waligóra 2002: 12 i 14), czyli – jak chcą badacze języka – z umiejętnością osiągnięcia rezultatu zakładanego przez nadawcę (patrz: Grabias 1997: 322). 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).

Celem tego rozdziału będzie próba udzielenia przynajmniej częściowej odpowiedzi na pytanie o jakość sprawności pragmatycznej młodzieży szkół średnich. Opierając się na *zakazie* – jednym z silniej nakłaniających aktów mowy – badaniu zostaną poddane sygnalizowane wyżej rodzaje aktywności.

1. Sprawność informacyjna

Rozumie się przez nią „umiejętności informowania odbiorcy o stanach rzeczy”. W przypadku *zakazu* można rozpatrywać ją 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 oraz przekazywania wiedzy o dziedzinach życia społecznego, do których może odnosić się treść *zakazu* (objętych *zakazem*); c) sposobu definiowania pojęcia.

a) Z uzyskanego materiału ankietowego wynika, że w świadomości 160 uczniów drugich i trzecich klas szkół średnich w Lublinie (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 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 do 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 badaną młodzież opozycyjnych par, w których funkcję elementu nadrzędnego, a więc uprawnionego do zakazywania, pełnią 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 doświadczanej przez respondentów rzeczywistości sytuacje, w jakich 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 niezgodne z normą (społeczną, etyczną, otwartą, zamkniętą, inną), na przykład w szkole – podczas nie-

stosownych działań uczniowskich (*rozmowy, nieuwaga na lekcji, brak prac domowych, wiercenie się, ściąganie podczas klasówek*) – 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*).

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

- b) Różnorodność interlokutorów oraz przynajmniej dwojaki charakter sytuacji komunikacyjnych, w jakich 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 unikanymi w rozmowach z rodzicami są przede wszystkim: *seks* (45 respondentów) i szeroko pojęte życie uczuciowe młodego człowieka, a więc *sympatie* i *miłość* (31 osób). Fakt, że uczeń nie chce czy może nie potrafi mówić o uczuciach, nie jest czymś typowym tylko dla niego. Trudność w werbalizacji tego rodzaju odczuć znana jest w mniejszym lub większym stopniu każdemu użytkownikowi polszczyzny, co A. Wierzbicka (1971: 30 por. Jędrzejko, Nowakowska-Kempna 1985; Karwatowska 1997/1998; Nowakowska-Kempna 2000; Pajdzińska 1990; Przetacznik-Gierowska, Włodarski 1998; Tomaszewski 1975; Wiśniewska 1994b) tłumaczy naturą samego uczucia, pisząc, że 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 niewyraźne”. Ten rodzaj ograniczenia, spowodowanego brakiem słów przy próbie „ekspozycji 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 okazja, 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* (7 badanych), a także *śmierci* (5 osób). Spośród badanych 68 (ponad 40%) 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 dorosłości i umiejętności samodzielnego radzenia sobie z trudnościami lub jest ona spowodowana rozluźnianiem się więzi z ojcem czy matką lub innymi dorosłymi – zjawiska typowego dla okresu dojrzewania (Hrapkiewicz 1994). Należy jednak odnotować i ten pozytywny fakt, iż znacząca część respondentów (20%) stwierdza, że w omawianym rodzaju relacji 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* (50 badanych) i *rodzinne* (42 respondentów) oraz, podobnie jak w przypadku rodziców, b) *życie intymne, sprawy związane z seksem* (31 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 wykonania* (21 respondentów), w których stwierdza się zupełny brak rozmów z pedagogami lub – co więcej – niemożność nawiązania z nimi bardziej osobistej relacji (por. Karwatowska, Tymiakin 2010). Niewykluczone, że deklaracje odsłaniające postawy repulsywne wynikać mogą z postrzegania nauczycieli jako gremium prawnie upoważnionego 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 cyta-

cje 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, nieporuszane 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 rówieśniczą (patrz: Vasta, Haith, Miller 1995), również i w układzie równorzędności rang istnieją pewne tematy *zakazane*. Należą do nich przede wszystkim rozmowy dotyczące: *rodziny i jej problemów* (44 badanych), *kłopotów, trudności osobistych* (42 respondentów) oraz *uczuć i spraw intymnych* (37 osób). Spośród 160 badanych uczniów tylko 18 (niewiele ponad 10%) twierdzi, że z *bliskimi kolegami rozmawia o wszystkim; nie ma tematów tabu w (swoim) towarzystwie*.

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. *uwazam, że na niektóre tematy nie wypada rozmawiać;*
- delikatnością, np. *nie chcę nikogo zranić;*
- strachem, np. *boję się, że nie zostanę zrozumiany; strach / obawa, jak ktoś zareaguje.*

Podawane przez uczniów uzasadnienia potwierdzają – dotyczące przyczyn *zakazu* językowego – ustalenia S. Widłaka (1963: 93), który wydzielił cztery rodzaje czynników wywołujących tabu: szacunek i strach; przyzwoitość i wstyd; delikatność i litość; roztropność, przezorność i spryt.

- 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' (*SJP*, Szymczak, 1989, t. 3: 912 oraz *SJP*, Doroszewski, 1968, t. 10: 547). Zaproponowaną w słowniku definicję można by uzupełnić o komponent sankcji, polegających z jednej strony na ograniczeniu wolności, z drugiej – na złej ocenie innych, z trzeciej – na poczuciu winy wynikającym

z niedostosowania się do obowiązujących norm społecznych czy moralnych (za: Wieczorek 1999: 74). Według A. Awdiejewa (1994) sankcje są bardzo istotne w przypadku sterujących aktów mowy, a do takich zalicza się *zakaz* implikujący konsekwencje w przypadku niezastosowania się do wskazań stanowiących jego treść (Karwatowska 2003). Sankcje nie muszą być eksplicytnie zwerbalizowane, ale ich świadomość zawsze towarzyszy osobie będącej adresem *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 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:

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

(Awdiejew 1994: 45).

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/ (Awdiejew 1994: 47).

A. Wierzbicka (1973: 211) 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.*

Z przywołanej eksplikacji wynika, że *zakazy* to te akty mowy, za pomocą których 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 (1996: 172), *zakaz* należy do wypowiedzi, „które nastawione są na egzekwowanie określonych zachowań werbalnych i pozawerbalnych”.

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

– synonimu, nierzadko z precyzującą przydawką, wyrażoną przymiotnikiem, rzeczownikiem, imiesłowem przymiotnikowym lub wyrażeniem przyimkowym: *kontrola, postanowienie (odgórne, ograniczające), niepozwalanie (komuś na coś), ustawa (ograniczająca), zabronienie (czegoś), zniewolenie* oraz *ograniczenie* występujące w dwóch wariantach realizacyjnych, tj. przez 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:

– 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 przez zastosowanie metafory, np. *Zakaz to taki wirus atakujący obywateli i zabraniający im tego wszystkiego, co ich kręci.*

Za charakterystyczną cechą 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* (na temat sposobów definiowania pojęć, np. Bartmiński, Tokarski 1993).

2. Sprawność modalna

„Umiejętność przekazywania informacji o stosunku nadawcy do rzeczywistości” daje się – w przypadku analizowanych wykonanń 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 wątpienia 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 służą prezentacji stosunku mówiącego do wyrażanej rzeczywistości.

Zgodnie z ustaleniami R. Grzegorzycykowej zdania tego typu należą do ekspresywów (stanowiących podtyp modalności intencjonalnej), tzn. do wypowiedzi, w których nadawca wyraża swój stan intelektualny, wolitywny czy emocjonalny. Przy tym rodzaju modalności mówiący nie oczekuje od adresata reakcji słownej lub pozasłownej. Ekspresywa, za R. Grzegorzycykową (1990: 141), można sprowadzić do formuły: 'czuję, że p'. 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 cytowanych zdań zawieszona zostaje kwalifikacja prawdziwościowa, możemy je tylko rozpatrywać jako szczerze bądź nieszczerze. Co prawda, wielu językoznawców opowiada się za oddzieleniem strony modalnej od emocjonalnych składników wypowiedzi, ale są i tacy naukowcy, którzy utrzymują, że wykładniki ekspresji i uczucia mają charakter modalny, np. J. Puzynina (1974), wyklucza postawy emocjonalne ze sfery modalnej; podobne stanowiska prezentują m.in. Mirowicz (1956) oraz Rieger (1957). Jednak wielu badaczy uznaje wykładniki ekspresji i uczucia za modalne, np. Jodłowski (1971) czy Winogradow (1972). S. Grabias (1980: 31) twierdzi na przykład, iż emocjonalność „nie dotyczy realności, lecz jest wyrazem tego, czy nadawca uczuciowo akceptuje treść komunikatu, czy też nie” i chociażby z takiego powodu nie powinna być utożsamiana z modalnością. A. Awdiejew (1994: 117) rozpatruje emotywność jako odrębną kategorię funkcji pragmatycznych, która „wyraża ocenę intelektualną wraz ze stosunkiem uczuciowym Nadawcy do przedstawionego stanu rzeczy”. 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/ (*ibidem*).

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, uważam za modalne, gdyż ukazują one stosunek ucznia do zakazu, a ta właśnie kwestia była istotna dla niniejszych dociekań. Ponadto przyjmuję, że intencja moich respondentów sprowadzała się do stworzenia wypowiedzi z ramą modalną 'chcę, żebyś wiedział' (zob. Boniecka 1984).

Do modalności włączam także wypowiedzi twierdzące i przeczące, tradycyjnie już traktowane 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 'Uważam, że...' lub 'Uważa się, że...' albo, jak proponuje A. Awdiejew (1994: 110), 'każdy wie, że...', a zatem formułują pewne prawa obiektywne, wpisując się tym samym w tzw. modalność aletyczną, wyrażającą obiektywną konieczność lub możliwość zaistnienia danego stanu rzeczy (piszą na ten temat już wcześniej przywoływani – A. Awdiejew i R. Grzegorzyczkowa).

3. Sprawność perswazyjna

Najczęściej określana jest ona jako „umiejętność 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 argumentu w funkcji wzmacniającej wypowiedziany sąd (zob.: Korolko 1998; Puzynina 1997; Szymanek 2001; Ziomek 1990). 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 kategoriycznych 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 ewidentny sposób ogranicza, a ponadto argumentacja w opisywanym gatunku mowy bywa zredukowana do minimum albo, często, uznana nawet za redundantną. Badani uczniowie posiadają świadomość wszystkich wymienionych cech *zakazu*, co jednoznacznie potwierdzają analizowane wykonania.

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

- 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*. Wykonanie z bezokolicznikiem jest 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 (1999: 203), bezosobowa forma bezokolicznika „unicestwia adresata jako osobę (brak odniesienia językowego do adresata staje się znakiem ikonicznym 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”. 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 (1978: 218) 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”. 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 bywał w naszym domu; Nie, nie i jeszcze raz nie*. W ostatnim przykładzie zreduplikowana partykuła przecząca jest wyrazem podkreślenia kategoryczności wypowiadanych 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 rodzaju 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, wypada stwierdzić, że najczęściej w funkcji zastępczej występowały: *rozkazy, żądania, groźby i ostrzeżenia*, które za – A. Wierzbicką (1973) – można sprowadzić do formuły: „Mówię, że chcę, żebyś...”. We wszystkich tych imperatywach (Bula, Nawacka 1983) charakterystyczny jest aktywny stosunek 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 kategorietyczne, co powodowało występowanie innych niż należące do Austińskich egzericytytów czy Searle’owskich dyrektyw aktów mowy. Dodatkowo sprawę „czystości” gatunkowej komplikuje brak (w wielu przypadkach) czasowników performatywnych, typu: *zakazuję, rozkazuję* czy *ostrzegam*, 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 kategorietyczności zależnie 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 stopniu nacechowania imperatywnością i/lub sankcją, czyli:

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 (1973; zob. Labocha 1985–1986) – jest „rzeczywiste czy udane przekonanie mówiącego, że ma on prawo domagać się, aby adresat zrobił to, czego się od niego chce”;
- 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 za pomocą werbalizowanej 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 metafazy semantycznej, A. Wierzbicka (1983: 129) 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.

W pierwszym przypadku – wyrażona została pewność wystąpienia sankcji, w drugim – tylko prawdopodobieństwo ich zaistnienia.

- B. Wypowiedzi o małym stopniu nacechowania imperatywnością, tj.
- e) *rada*, np. (nauczyciel do uczniów) *Kochani, radzę nie ściągać*; *Radzę, nie przeciągaj struny*; (matka do syna) *Nie radzę ci popalać. Wiesz, że wyczuję dym papierosów*. Wypowiedzi tego rodzaju można odczytać jako *doradzanie*, nakłaniające młodego człowieka do zmiany postępowania, ale także jako *zakaz* podejmowania działania niezgodne-

go z oczekiwaniami nadawcy, co w większym stopniu – mimo użycia czasownika ‘radzę’ – uprawnia wskazania uczniowskie, lub też jako *groźbę* zapowiadającą, że jeśli odbiorca natychmiast nie skoryguje swojej aktywności, to nadawca nie zawaha się przed podjęciem przykrych dla niego konsekwencji. Ciekawa z semantycznego punktu widzenia jest wypowiedź rozpoczynająca się od zwrotu *kochani*. Intencja takiego komunikatu polega na zniwelowaniu dystansu między nadawcą a odbiorcą (zob. Synowiec 1997: 226), ale jednoczesna 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 – patrz: Stróżyński 1994);

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. Synowiec (1997) twierdzi, że zwroty typu: *proszę zanotować, proszę wyjść* wzmacniają moc nakłaniającą zastosowanych bezokoliczników i, podobnie jak one, są przejawem bezosobowego traktowania odbiorcy komunikatu, zaś K. Wojtczuk (2002: 303) dodaje, że 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 pożądanых zachowań, w językowych realizacjach uczniowskich pojawiły się wykonania zaliczane do asertywów, komisywów lub ekspresywów (według klasyfikacji Searle’owskiej). Okazuje się, że – zdaniem uczniów – zakazywaniu służyć może również:

g) *stwierdzenie*, np. (w klasie) *Informuję, że jeżeli złapię kogoś na ściąganiu, otrzyma stosowną ocenę;* (w domu) *Nie będę dłużej czekać, aż posprzątasz pokój;*

h) *życzenie*, jednoznacznie rozumiane przez uczniów jako *zakaz* mówienia: *Chcę usłyszeć lecącą muchę;*

i) *obietnica*, np. (ojciec do syna) *Obiecuję ci, że nie będę tolerował twoich wybryków;*

j) *pytanie*, np. (nauczyciel do ucznia) *Jak ty przychodzisz ubrany do szkoły?; Jak ty się zachowujesz?*. Łatwo zauważyć, że w przypadku zacytowanych zdań pytających mówiący nie tyle oczekuje potwierdzenia słownego, ile domaga się zweryfikowania zachowań odbiorczych. 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 współwystępują 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 lecącą muchę! Jasne?* (o roli pytań w komunikacji zob. m.in.: Boniecka 1981 lub Danielewiczowa 1991).

Niektóre z wykonanń 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 (2001) – „niejako z definicji jest »niegrzeczna«, gdyż narusza suwerenność partnera, skłonięnego do zachowań zgodnych z wolą nadawcy”. Według G. Leecha (patrz: Kalisz 1993) 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 – pożądaných z ich punktu widzenia – działań, bierze w jakimś sensie odpowiedzialność za te działania.

* * *

Przeprowadzona analiza pozwala, jak sędzę, 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 jakich *zakaz* może zaistnieć, wskazując obszary aktywności ludzkiej objęte językowym tabu. Wśród spraw zwyczajowo nieporuszanych w interakcji wymienia się 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 pewne 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 jakiej dokonuje się werbalizacja. Znajomość zasad współżycia społecznego oraz świadomość jednostkowych ograniczeń skutkuje trafnymi wskazaniem przyczyn powstawania *zakazów* i rozumieniem warunków pragmatycznych, niezbędnych do realizacji tego gatunku mowy, zwłaszcza istoty sankcji. Respondenci poprawnie wskazują także typowe dla niego eksponenty systemowe, tj. tryb rozkazujący, charakterystyczną funkcję bezokolicznika, wzmacniającą rolę niektórych leksemów.

3. Młodzież szkół średnich ujawnia wobec *zakazu* zasadniczo dwa skrajne stanowiska: akceptujące i negujące, bardzo rzadko wybierając wariant pośredni, który mógłby 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 przecho- dzę 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 przez redakcję zdań informujących o istniejącym stanie rzeczy, a więc dających się zaliczyć do wypowiedzi nacechowanych modalnością epistemiczną, tj. „mającą na celu informowanie odbiorcy o pewnym stanie rzeczy” (Grzegorzyczkowa 2001: 148), poprawnie wskazują na podstawie własnych doświadczeń okoliczności niespełniania oczekiwań nadawczych zawartych w opisywanym gatunku mowy.

4. Większość uczniów definiuje *zakaz* za pomocą synonimu, ale, co należy podkreślić, wyraźnie rozszerza granice definiowanego pojęcia. Za-

kazami są bowiem dla nich te wszystkie działania człowieka i te wszystkie akty mowy, które w swojej warstwie semantycznej mają: po pierwsze – element ‘zabraniań czegoś’ 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 częściowych, 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” gatunkowej. Wśród wykonań uczniowskich można wydzielić trzy zasadnicze grupy substytutów opisywanego gatunku mowy, tj. a) dyrektywy inne niż *zakaz*, b) gatunki nie-dyrektywne (subdyrektywne – patrz: druga część tej książki) oraz c) 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, gdyż – co słusznie zauważa J. Puzynina (1987: 172) – „siatka pojęciowa, którą narzucamy na świat użyć języka, nie jest ich ścisłym odwzorowaniem. Jest natomiast mniej lub bardziej przydatnym narzędziem dającym orientację w naszych sposobach i celach posługiwania się językiem”.

III. GROŹBA. Wywoływanie lęku (w świetle badań ankietowych)

Czynność aktywizowania odbiorcy przybiera różnorodne formy słowne, ale zwykle dochodzi w nich do realizacji funkcji impresywnej. Jej istotą, co wypada raz jeszcze podkreślić, jest „wywołanie działań oraz wpłynięcie na stan mentalny odbiorcy” (Grzegorzyczkowa 1991b: 23–24). Wskazywana aktywność może być „świadoma i zamierzona [...] lub wykonywana i stosowana przy niewielkiej dozie świadomości tego, co jest robione” (Argyle 2001: 155). Wydaje się, że uaktywnianie odbiorcy przez wywoływanie lęku jest – po uwzględnieniu przez nadawcę czynników kontekstowych warunkujących komunikat – zaplanowanym działaniem mownym, realizowanym w celowo wybranej przez autora tekstu formie gatunkowej. Sygnalizowana sytuacja komunikacyjna umożliwia częste stosowanie *groźby*, gdyż twórca konstruowanego przekazu spodziewa się, że pod wpływem wytworzonych, stosunkowo silnych emocji odbiorca zachowa się zgodnie z wyrażonymi intencjami nadawczymi.

O specyfice *lęku* i jego przydatności w nakłanianiu pisał już Arystoteles (1988: 160), charakteryzując ten afekt jako „przykrość i niepokój wywołane wyobrażeniem o groźącym nieszczęściu, które niesie zgubę lub cierpienie”. Świadomość nieprzyjemnych następstw i chęć ich uniknięcia powodują, że osoba nakłaniana może podporządkować się woli osoby nakłaniającej i postępować tak, jak chciałby tego nadawca. W nauce omówiono wiele aspektów *lęku*. Na jego temat wypowiadał się wspomniany wcześniej Stagiryta; w stanie lękowym dostrzegano „podstawowy mechanizm obronny, któremu towarzyszy wiele zmian fizjologicznych, określanych mianem »fenomenu walki« lub »ucieczki«” (Whitehead 1995: 13). Pisano także o *lęku* jako o emocji negatywnej, czyli „skłonności do czegoś, co jednostka intuicyjnie ocenia jako złe (szkodliwe)” – stanie

psychicznym, który powstaje na skutek „subiektywnego odczucia niebezpieczeństwa” (Ranschburg 1980: 8-10); twierdzono również, że *lęk* jest zjawiskiem kształtującym oblicze kulturowe świata (Jedlicki 2000). *Lęk* rozpatrywany był także jako „przesłanka, narastanie i następstwo grzechu pierwородnego” (Kierkegaard 1996) oraz jako czynnik religiotwórczy (Harris 1985), stanowiący inherentny składnik „czci, tajemnicy i podziwu, świętości i uświęcenia” (Barbour 1984: 70–71).

Stosunkowo niewiele powiedziano dotychczas o wywoływaniu *lęku* jako jednym z elementów konstruujących wskazane i nazwane przez J. A. Austina wypowiedzi performatywne (Szymura 1982; Austin 1993; Puzynina 1997). W takim kontekście interesujące wydaje się szukanie odpowiedzi na pytania: 1. Jak młodzież gimnazjalna rozumie pojęcie *lęku* i czy wykorzystuje go w komunikacji, budując wypowiedzenia, o których brytyjski filozof języka twierdził, że „mówienie jest robieniem”? (zob. Grodziński 1980: 6), oraz 2. W jaki sposób nastoletni nadawca *grozi*, sugerując nastąpienie „faktów potencjalnych” i skłaniając odbiorcę do pożądanych przez siebie zachowań?

1. Słownikowe a uczniowskie rozumienie pojęć: ‘groźby’ i ‘lęku’

Rodzime leksykony definiują *groźbę* jako: ‘1. zapowiedź niebezpieczeństwa, kary, zemsty itp.; pogróżkę; 2. to, co zagraża; niebezpieczeństwo’ (SJP, Szymczak, t. 1, 1988: 701). Zgłębiający jej specyfikę językoznawcy jako cechy typowe wskazują zarówno wyrażanie intencji bez eksplicytnego czasownika, informującego o typie działania, jak też podkreślają swoistą „agresywność” charakteru opisywanego aktu, który jest zawsze skierowany przeciw nadawcy (patrz: Wierzbicka 1973, 1983). Formułując *groźbę*, nadawca spodziewa się, że realizowana powierzchwniowo zapowiedź sankcji zniechęci jej adresata do podejmowania czy kontynuowania działań ocenianych przez twórcę przekazu jako z różnych względów niewłaściwe (niepożądane). Podobnie sądzi M. Grochowski (1989: 41–42), dowodząc, iż wspomniana „zapowiedź jest oparta na tym, że:

- nadawca wie, że odbiorca nie chce, żeby zrobił on to, co stanowi przedmiot zapowiedzi;
- nadawca sądzi, że odbiorca będzie się bał, że może zrealizować się to, co jest przedmiotem zapowiedzi”.

Przeprowadzone na terenie trzech szkół Lubelszczyzny badania potwierdzają i dokumentują stosunkową wyrazistość *groźby* na tle innych

aktów mowy. Na przykład od *rad*y (co jest dla młodych ludzi zadaniem stosunkowo łatwym ze względu na subdyrektywość gatunku będącego obiektem odniesienia) i *szantażu* (co już nie jest takie proste, gdyż stanowi on – podobnie jak podstawa porównania – gatunek dyrektywny z sankcjami zwerbalizowanymi) właściwie odróżnia ją 86% respondentów. Znamienne, że również w definicjach tworzonych przez gimnazjalistów, w rodzaju: *groźba to wykazanie potęgi i przewagi nad rozmówcą*, często eksponowany jest wyróżnik kategoryczności *definiendum*. Wśród niemal regularnie powtarzających się komponentów proponowanych objaśnień można wymienić kilka charakterystycznych struktur językowych, tzn.: a) wyrazy określające typ relacji: *dominacja, władza, wyższość* (oraz cytowane wyżej: *potęga i przewaga*); b) odczuwane i nazywane przez odbiorcę uczucia / stany emocjonalne: *niepokój, obawa, poczucie winy, przerażenie, strach, wymuszenie, zdenerwowanie, zło*. Do wyrazów rzadziej stosowanych w przytoczonym kontekście należą rzeczowniki: *bitwa, ból, gniew, haracz, oszustwo, przerażenie, smutek, wojna, złość* oraz trzy nazwy gatunkowe: *ostrzeżenie, rozkaz, żądanie*. Użycie tych ostatnich wydaje się o tyle uzasadnione, że *groźba*, podobnie jak *rada*, nie jest przekazem jednomodułowym (zob. Kita 2001), ponieważ zawiera ona w swojej strukturze co najmniej dwa lub więcej dających się wyodrębnić segmentów. Ogólna formuła *groźby* mogłaby wyglądać następująco:

nie rób X, bo jeśli zrobisz X, to Y,

przy czym *Y* może być realizowane wieloma – determinowanymi kontekstem – gatunkowymi komponentami. Powiedzmy jeszcze, że szczególnie często, bo w ponad 2/3 wszystkich wypowiedzi uczniowskich, wystąpiły dwa łączone z *groźbą* leksemy, a mianowicie *lęk* i *straszenie*.

Wypada w tym miejscu przypomnieć, że w polszczyźnie ogólnej pojęcia *lęku* i *strachu* bywają używane wymiennie, mimo wpisanych w ich znaczenia różnych semów intensywności (Wierzbicka 1969). *Lęk*, jak można sądzić, implikuje mniejszy ładunek negatywnych emocji, niż ma to miejsce w przypadku *strachu*. Stosując kryterium „racjonalności : irracjonalności”, oba pojęcia oddzielał S. Kierkegaard (1996: 49–50), stwierdzając, iż „lęk różni się od strachu i innych podobnych pojęć, które odnoszą się do czegoś określonego, podczas gdy lęk jest właśnie rzeczywistością wolności jako możliwość jej możliwości”. Tymczasem żadnej z wymienionych różnic, czyli natężenia cechy kategorialnej oraz odmiennego

typu bodźca ją wywołującego, w zasadzie nie uwzględniają współczesne słowniki: *SJP* (Szymczak, t. 2, 1988: 29) definiuje *lęk* jako ‘uczucie trwogi, obawy przed czymś’, dodając znaczenie specjalistyczne, funkcjonujące w psychologii, gdzie *lęk* jest ‘szczególnym rodzajem *strachu* występującym bez wyraźnych zewnętrznych zagrożeń i przyczyn’. Podobnie, tj. przez użycie leksemu *lęk* oraz wyrazów mu bliskich znaczeniowo, wyjaśniany jest *strach*, tłumaczony jako ‘niepokój wywołany przez niebezpieczeństwo lub rzecz nieznaną, która się wydaje groźna, przez myśl o czymś groźnym; *strach* jest to lęk, obawa, przerażenie, trwoga’ (*SJP*, Szymczak, t. 3, 1989: 343). Wymiennie potraktowane zostały analizowane pojęcia zarówno w *SWB* (Skorupka 1988: 77), w którym przysłówek *lękliwie* objaśniono przez użycie synonimów: ‘bojaźliwie, trwożnie, strachliwie, ze strachem’, jak i w *SWJP* (Dunaj, t. 1, 2001: 461), w którym przymiotnik *lękliwy* znaczy tyle samo co „strachliwy”, a *definiensy* ‘lęku’ i ‘strachu’ są w tym leksykonie niemal identyczne, gdyż pierwsze z pojęć opisuje się jako ‘uczucie powstające w sytuacji zagrożenia’, natomiast drugie – jako ‘emocję odzwierciedlającą poczucie zagrożenia’. Utożsamianie i w konsekwencji rozmywanie się znaczeń podkreślają zastosowane w objaśnieniach synonimy o niejednorodnym nacechowaniu: *strach* oznacza ‘trwogę, lęk, przerażenie, przestach, obawę, bojaźń, popłoch, panikę’ (*SWJP*, Dunaj, t. 2, 2001: 360).

W takiej sytuacji łatwiej zrozumieć fakt definiowania przez młodzież gimnazjalną *lęku* za pomocą wyrazów wprawdzie bliskoznacznych, ale w niektórych przypadkach niepoprawnie poszerzających zakres denotacyjny omawianego pojęcia. Wśród synonimów *lęku* wymieniane są takie leksemy, jak: *banie się, bojaźń, fobia, groza, niepokój, obawa, przerażenie, strach* (por. Whitehead 1995). Część osób nie dostrzega różnicy między wyjaśnianym pojęciem a gatunkami mowy, zawierającymi w swojej warstwie treściowej elementy wywołujące *lęk* (*groźba*, ale też *szantaż*), lub utożsamia z nim postawy odbiorcze, zaistniałe wskutek odczuwania opisywanej emocji: *bezzradność, „tchórzostwo”*.

Jednocześnie tworzone są *definiensy* bardziej rozbudowane, w których *lęk* nazywa się *nieprzyjemnym przeżyciem wewnętrznym* i definiuje się go jako uczucie wywołane określonym bodźcem (*uczucie, które towarzyszy nam wtedy, gdy się czegoś boimy / powstające w chwili zagrożenia / zastraszenia*). Podobnie jak w definicjach słownikowych *lęk* utożsamiany jest ze *strachem*, tu jednak ze wskazaniem na: a) jakąś sytuację (*strach przed czymś / przed sytuacją; przed nieznanym; przed czymś, z czym wiążemy złe doświadczenia / przed czymś, czego znamy niemiłe rezultaty*) albo b) osobę (*strach przed*

kimś; przed presją ludzi silniejszych). Uczuciom tym mogą towarzyszyć pewne zmiany fizjologiczne, o których informacja pojawia się w miejscu *definiensa* (czujemy coś dziwnego w brzuchu / gardle; czujemy ciarki), a jedną z typowych konsekwencji, *wywołanych obecnością kogoś lub czegoś*, staje się *niepohamowany wzrost adrenaliny*. Wielu uczniów buduje definicje ostensywne (Grochowski 1993), objaśniając zjawisko *lęku*, obok wskazań behawioralnych, przez nazywanie jego rodzajów. Spośród opisanych w literaturze odmian *lęku* – np. Ranschburg (1980: 37–67) charakteryzuje: *lęk przed symbolami, przed śmiercią, przed karą, przed szkołą, separacyjny*; Stern (2001: 27–117) mówi o *agorafobii, fobiach: społecznych, zwierząt i piorunów, choroby, AIDS, latania, śmierci, przed przybraniem na wadze, przed zamknięciem, fobiach seksualnych, klaustrofobii czy aerofobii*; Whitehead (1995) dodaje *lęk przed śmiercią*; Jedlicki (2000) – *lęk motywowany historycznie*; Kierkegaard (1996) uzupełnia ten zbiór *lękiem bezduszności, obiektywnym i subiektywnym, a nawet lękiem przed złem i przed dobrem*; Dryden (2002) wprowadza rozróżnienie między *lękiem, który jest wysoce niezdrowy, destruktywny i ograniczający, a lękiem zdrowym, ułatwiającym osiągnięcie celów, wzmacniającym* – uczniowie przywołują nieliczne, najlepiej sobie znane, tj. *lęk przed wysokością, szkołą i lekarzem-dentystą* oraz wymieniają odmiany *straszenia*, nazywając je ze względu na sposób realizacji: *fizycznym i słownym*, lub poddając ocenie: *pozytywne – negatywne, bezinteresowne – interesowne, dobre – złe*.

Wyniki badań przeprowadzonych w Lublinie, Pawłowie i Leonowie uświadamiają ponadto i ten fakt, że w procesie nakłaniania, a zwłaszcza nakłaniania przez wywoływanie *lęku*, nadawca prowadzi z odbiorcą swego rodzaju grę psychologiczną, zwaną *grożeniem* (czasownik *grozić* oznacza '1. straszyć zapowiedzią czegoś, zapowiadać coś, zwłaszcza coś złego; 2. stwarzać stan niebezpieczeństwa, być niebezpiecznym; zagrazać' – SJP, Szymczak, t. 1, 1988: 701). Znajomość zasad tej gry polega m.in. na rozpoznaniu i określeniu osobowości interlokutora oraz rodzaju sytuacji komunikacyjnej, do których dostosowane zostają struktury mowne, od czasów *Dociekań filozoficznych* określane jako „gry językowe” (Wittgenstein 2000).

2. Potoczna wiedza uczniów o grożeniu

Sto zebranych ankiet pokazuje, że w komunikacji potocznej istnieją dwie podstawowe kategorie użycia grożenia jako działania sterującego. Spośród respondentów 90% traktuje zastraszanie a) *żartobliwie / na żarty / na żarciki / żartując*, natomiast 10% stwierdza, iż *lęk* jako sposób nakłania-

nia odbiorcy do działań oczekiwanych można wykorzystywać b) *na serio / serio / na poważnie / poważnie / naprawdę prawdziwie*. Jednocześnie młodzież deklaruje posługiwanie się tym sposobem kształtowania zachowań odbiorczych tylko *w określonych przypadkach, czasami, nieczęsto, raz na jakiś czas, raczej / stosunkowo / bardzo rzadko*, dochodząc do stwierdzeń, w rodzaju: *Prawie nigdy nie straszę lub Nie mam zwyczaju straszyć kogokolwiek; Nigdy nie należy nikogo straszyć; Wywoływanie strachu nie jest potrzebne*.

Jeżeli twórca komunikatu decyduje się na użycie groźby, wykorzystuje ją wyłącznie w kontaktach z określonym typem adresata (por. Grabias 1997), którym mogą być:

- rówieśnicy: *koledzy, koleżanki, znajomi ze szkoły i z podwórka;*
- rodzeństwo: *własna siostra / własny brat;*
- osoby młodsze: *młodszy koledzy, młodsze rodzeństwo, małe dzieci, młodsze dziewczyny;*
- osoby słabsze: *ktoś słabszy ode mnie; ktoś, nad kim mam przewagę; słabeusz.*

W grze psychologicznej, jaką jest groźenie, ważna okazuje się znajomość psychiki potencjalnego odbiorcy (Pisarek 1975: 252–271). Jak wynika z powyższego zestawienia, nie można straszyć wszystkich, zaś najbardziej podatne na nakłanianie przez użycie groźby uważane są *osoby inteligentne, ale nieśmiałe, niewierzące we własne siły, słabe, naiwne (takich ludzi jest mnóstwo)*. W kreślonym przez uczniów wizerunku akcentuje się potrzebę dostrzeżenia u odbiorcy: *jakiegoś słabego punktu; pięty Achillesa; czegoś, co rzuci cień na reputację osoby zastraszanej, która dodatkowo wstydzi się rozmawiać o problemie, gdyż uważa, że zostanie wyśmiana za bezradność* (zob. Eco 1972).

Aktywizowanie odbiorcy, polegające na generowaniu poczucia lęku, można – zdaniem gimnazjalistów – stosować tylko w określonych wypadkach. Jej wykorzystanie jest uzasadnione wówczas, gdy w grę wchodzi:

- a) własne dobro (patrz: Kon 1987), rozumiane jako:
 - osiągnięcie korzyści doraźnych: *Posłużyć się strachem można, by np. od kogoś wziąć kanapkę, pieniądze, tzn. kiedy nie można załatwić jakiejś sprawy pokojowo; Bez problemu będę mogła uzyskać np. odrobione już lekcje, upragnioną płytę, ubranie; można wykorzystać zdobyte informacje dla własnych potrzeb; wywoływanie lęku motywowane bywa wyjątkowością i koniecznością realizacji własnych zamierzeń, przy jednoczesnym istnieniu oporu ze strony odbiorcy (Gdy bardzo nam na czymś zależy, a osoba, którą straszymy, specjalnie nam przeszkadza w osiągnięciu celu);*

- zdobywanie prestiżu: *zastraszeniem zdobywa się respekt; Jeżeli ktoś mnie się boi, to mnie szanuje i słucha;*
- potrzeba podporządkowania sobie innych: *Jeśli ktoś nie robi czegoś po naszej myśli; Gdy dana osoba nie chce się podporządkować (Bon 1994);*
- chęć rewanżu i dbałość o własne bezpieczeństwo: *Jeśli ktoś wyrządza nam krzywdę; Gdy grozi nam niebezpieczeństwo; Gdy ktoś nam grozi; Jeśli czuję się zagrożony;*
- niemożność spełnienia wcześniejszych oczekiwań odbiorcy przekazu nakłaniającego: *Gdy ktoś żąda od nas rzeczy niemożliwych;*
- b) skłaniające do zastosowania groźby postępowanie adresata komunikatu:
 - z jakichś względów niewłaściwe zachowanie wobec innych: *Kiedy ktoś się źle zachowuje, np. bije kogoś, jest nieposłuszny; Robi głupie kawały; Denerwuje mnie swoim zachowaniem;*
 - stanowiące formę kary: *Gdy sobie za dużo pozwala; Gdy ktoś nie spełnia danych obietnic;* czasami wynikające z wad odbiorcy: *Gdy osoba jest strasznie cwana; gdy ktoś uważa się za kogoś lepszego, co w pewnym sensie usprawiedliwia stosowanie tej formy zachowania werbalnego ze względów etycznych (Mika 1987);*
 - chroniące odbiorcę komunikatu: *Dla dobra tego kogoś; Gdy komuś grozi niebezpieczeństwo z powodu jego głupoty; Gdy kogoś trzeba sprowadzić na dobrą drogę; Kiedy ktoś nie rozumie, co jest dla niego ważne;*
- c) dobro osób trzecich: *Do wyjaśnienia bardzo ważnej sprawy, która mogłaby uniewinnić inną osobę;*
- d) skuteczność omawianego sposobu postępowania komunikacyjnego: *Gdy zwyczajne wywieranie presji nie skutkuje; Aby uzyskać pozytywne i optymalne rezultaty; Gdy wszystkie środki perswazji zostały wyczerpane, by zmusić kogoś do oczekiwanych zachowań; Gdy inne metody nie skutkują; Jeśli nie można rozwiązać jakiejś sprawy po dobroci; Jest to czasami jedyna droga, zwykle niezawodna. Zaplanowane działanie mowne, polegające na wywoływaniu lęku, uprawnione bywa wtedy, gdy inne gatunki mowy okazują się nieskuteczne (Gdy do kogoś nie docierają prośby i obietnice); zastosowanie tego rodzaju nakłaniania powoduje, że człowiek zastraszony łatwiej poddaje się naszej woli i tańczy, jak mu zagramy. Wymienionym uwagom towarzyszy prawie zawsze zastrzeżenie, że generowanie lęku jako sposobu nakłaniania powinno być wykorzystywane tylko w sytuacjach krytycznych, wyjątkowych (To jest ostateczność, używana w chwilach, gdy nic innego nie skutkuje). Zdaniem uczniów,*

skuteczność grożenia jest odwrotnie proporcjonalna do upływającego czasu (inaczej: Dryden 2002, która pisze o wzmocnieniu przekonania przez intensywne myślenie o problemie). Odbiorca najbardziej poddaje się sugestiom nadawcy tuż po usłyszeniu komunikatu (*najlepiej straszyć od razu i długo nie czekać; na dłuższą metę nie jest ono skuteczne*). Im większy dystans między momentem formułowania wypowiedzi a reakcją jej adresata, tym prawdopodobieństwo zachowań zgodnych z oczekiwaniami nadawcy staje się mniejsze, *gdyż osoby straszone mogą znaleźć na nas haka; ofiara przy dużym nacisku może się zemścić i nic dla nas nie zrobić*. Warto też zwrócić uwagę na deklarowane przez uczniów (sygnalizowane już w odniesieniu do rozkazu) zjawisko reaktancji, tj. (przypomnijmy za Aronsonem 2000: 104) „działania na przekór, w imię ochrony poczucia wolności”. Reakcja obronna odbiorcy, następująca po usłyszeniu przekazu nakłaniającego, może przybrać różną formę, ponieważ *pod wpływem strachu czasami kłamiemy lub stajemy się nieobliczalni; bo czasami, gdy kogoś zaczniemy straszyć i mówić, żeby czegoś nie robił, on może robić to jeszcze częściej*. Pomimo skuteczności nakłaniania przez wywoływanie lęku działania tego rodzaju oceniane są w zasadzie jako niemoralne (*Może źle wpływać na psychikę drugich osób; Nastawianie na małe dzieci jest niegodziwe i chamskie*), stąd z wielu wypowiedzi przebija ton troski o odbiorcę i zalecanie ostrożności w podejmowaniu opisywanej aktywności werbalnej (*Odbija się to na psychice dziecka, które w przyszłości może mieć problemy; Nie możemy myśleć tylko o tym, na czym nam zależy, ale także o osobie, którą straszymy*). Może z tego właśnie powodu w badanej grupie 18% respondentów ocenia generowanie lęku jako działanie nakłaniające o małym stopniu skuteczności, większość (82%) jest przeciwnego zdania.

W komunikacji wykorzystującej lęk jako sposób wpływania na zachowania odbiorcze funkcjonuje wyrazisty prototyp relacyjny (Trenholm, Jensen 2000: 211). Nadawcy, który zwykle steruje nakłanianiem, towarzyszy poczucie przewagi nad odbiorcą: *Jeśli straszę, to jestem osobą ważniejszą / Mam więcej do powiedzenia*. Zaistnienie w interakcji dominanta – wyznacznika gatunkowego, typowego dla rozkazu (Kotarbiński 1975) czy innych dyrektyw (Searle 1987) – osiąga się m.in. (co już wcześniej zostało omówione) przez zapowiedź potencjalnych skutków, wynikających z niedostosowania się odbiorcy do wskazań twórcy komunikatu nakłaniającego, a egzekutorami różnego rodzaju sankcji czyni się:

– własną osobę, przez przywoływanie perspektywy niemiłych konsekwencji: *Będziesz mnie musiała omijać z daleka!*, albo poprzez negatywną ocenę adresata przekazu: *Będziesz miał u mnie minus*, lub też informację o możliwości zmiany dotychczasowej relacji: *Z naszą przyjaźnią koniec!*;

– osoby spoza interakcji: *Kolejnym razem przyjdę do ciebie z Kubą*; szczególnie często wykorzystywane jest odwoływanie się do reakcji członków rodziny: *Wszystko powiem twoim rodzicom; Twoja mama dowie się o wszystkim; Naskarzę do mamy; Będziesz miał przechlapane u rodziców za papieroski*. W przypadkach tych znaczenia nabiera strategia samopotępienia, której istotą jest stworzenie takiej sytuacji, „by odbiorca, unikając podporządkowania się sugestiom, sam siebie karał poczuciem wstydu, poniżenia” (Nęcki 1996: 73; patrz też w niniejszej książce *Gatunki subdyrektywne – ZACHĘTA*), a presja wzmocniona zostaje presuponowaniem deprecjonujących odbiorcę reakcji otoczenia, podkreślonych obecnością wielkich kwantyfikatorów perswazji (Bralczyk 1987, 1996; Puzynina 1992): *Każdy się dowie i wszyscy cię znienawidzą!*; *Wszyscy się dowiedzą, już ja się o to postaram!*; *Wszyscy będą się z ciebie śmiać!*; *Wszyscy się od ciebie odwrócą!*; *Wszyscy stracą do ciebie zaufanie*; podobną rolę pełnią i inne kwantyfikatory ogólne, charakterystyczne dla generalizacji, tj. *zawsze, nigdy, żaden* (por.: Arystoteles 1988; O'Connor, Seymour 1996: 125–127);

– instytucje: *Zaskarżę ciebie na policję!*; *W ciągu dwóch następnych dni sprawa trafi na policję*.

Najczęściej jednak zapowiada się coś groźnego, z reguły nieokreślonego, ale zwykle implikującego przykre dla odbiorcy następstwa i w założeniu nadawczym mające prowadzić do powstania u adresata przekazu oczekiwanego stanu lękowego: *Pogadamy inaczej; Już ja sobie z tobą porozmawiam; Naprawdę będzie z tobą źle!*; *Zapłacisz mi za to!*; *Wiesz, co cię czeka?*; *To nie będzie twój szczęśliwy dzień!*; *Będziesz miał poważne kłopoty; Uważaj na przyszłość!*; *Gorzko pożałujesz; Będzie z tobą krucho!*; *Policzę się z tobą*. Wydaje się, że tego rodzaju sygnały uruchamiają wyobraźnię odbiorcy, projektującą przyszłe zdarzenia. *Lęk, najprawdopodobniej zakładany jeszcze przed zwerbalizowaniem groźby, „nie pojawia się tylko wtedy, gdy powstaje fizyczne zagrożenie. Strach może pojawić się na myśl o czymś, co będzie miało miejsce w przyszłości, pod wpływem głosu w słuchawce telefonicznej, listu, wiadomości, dźwięku lub pod wpływem naszych własnych myśli. Wszystko to i wiele innych rzeczy może generować lęk”* – pisał T. Whitehead (1995: 15), a I. Barbour (1984: 75) dodawał, iż „nie jest ważne, czy przyczyna lęku jest racjonalna, czy nieracjonalna, czy jest

prawdziwa, czy fałszywa, tylko czy odnosi ona pożądany skutek psychologiczny, inspirując ludzi do postępowania” we wskazany przez groźbę sposób.

3. Sposób prowadzenia i struktura gry językowej

„Grą językową” nazywać będę – pisał L. Wittgenstein (2000: 12) – całość złożoną z języka i czynności, w które jest on wpleciony”. Wśród rodzajów gier cytowany filozof wymieniał m.in.: rozkazywanie, opisywanie, proszenie, dziękowanie, przeklinanie, witanie się, modlenie się (*ibidem*: 21). Wydaje się, że bez większego nadużycia można do tego zbioru dołączyć również groźenie, umożliwiające (zdaniem gimnazjalistów) skuteczne nakłanianie odbiorcy do zachowań oczekiwanych.

Aktywność werbalna, nazywana przez respondentów *straszeniem*, w którym *groźba* stanowi jeden z ważniejszych instrumentów gatunkowych, co potwierdzają też poniższe egzemplifikacje, przebiega zwykle według schematu zwierającego trzy wymieniane dalej etapy.

1. Odwołanie do wcześniejszych nieskutecznych zachowań nadawczych: *Prosiłem cię, ale teraz pożałujesz!; Już cię nie będę więcej prosił; Ja cię najpierw kulturalnie prosiłem, ale teraz już koniec; Wiem, że prośba do ciebie nie dotrze.*

2. Przedstawienie lub przypomnienie treści żądania: *Przynieś mi w końcu moje pieniądze!, Żądam, żebyś... .*

3. Generowanie stanu lękowego po ewentualnej (kolejnej już) odmowie spełnienia tego, co zawiera sąd propozycyjalny; może się to dokonywać przez zapowiedź zastosowania wobec odbiorcy:

a) przemocy fizycznej: *Zleję cię tak, że się nie pozbierasz!; Dostaniesz w zęby; Trzepnę cię / Przyłożę ci / Oberwiesz; Będziesz miał limo na pół twarzy! / Będziesz przez cały dzień chodził ze śliwką pod okiem; Sprawę rozwiążemy siłą; Chcesz dostać?;*

b) działania dotyczącego konsekwencji innych niż nieprzyjemne doznania fizyczne: *Możesz być wydalony ze szkoły. Wtedy będzie to tylko i wyłącznie twoja wina.*

W realizacji opisywanych działań komunikacyjnych dochodzi zatem najpierw do: (pierwsza faza) rozpoznania elementów pragmatycznych, tzn. kontekstu, statusu społecznego i psychiki odbiorcy, a następnie (druga faza) wyboru określonych struktur słownych, co oznacza jednocześnie „preferencję pojęć znajdujących się w określonych kręgach semantycz-

nych i działających nie tylko przez swoją treść, lecz i przez szerokie konotacje" (Bralczyk 1991: 106; Puzynina 1984a). Środkami językowymi, często używanymi w nakłanianiu przez użycie *groźby* i wywoływanie *lęku*, są:

– gramatyczna forma trybu rozkazującego: *Nie rób tego!*; *Oddaj (mój telefon)!*;

– czasowniki zdradzające pragnienie (*chcieć, pragnąć*); w analizowanym materiale nierzadko pojawiają się również partykuły życzące: *oby i niech*;

– formuły imperatywne wykorzystujące czasowniki powinnościowe, tj. *musieć, trzeba, nie trzeba* oraz konstrukcje w rodzaju: *jesteś zobowiązany*, czyli tzw. operatory konieczności (O'Connor, Seymour 1996: 122);

– metaoperatory wzmacniające wypowiedzenie i implikujące konieczność szybkiego wykonania czynności, realizowane pojedynczym leksemem (*natychmiast, zaraz*) albo wyrażeniem (*bez zbędnych słów, od razu, jeszcze dzisiaj, w tej chwili*) lub zwrotem (*nie będę czekał, straciłem cierpliwość*).

Warto dodać, że wymienione elementy językowe, przydatne w wyrażaniu zamiarów komunikacyjnych służących nakłanianiu, stosowane są nie tylko w *groźbie*, ale także w innych gatunkach mowy. Jak stwierdza K. Pisarkowa (1977: 81), intencje nadawcy „mogą przybrać postać prośby, pytania, rozkazu, zakazu, rady, życzenia. Wszystkie te warianty wymagają nacechowania modalnego, ponieważ nie są neutralnymi sądami orzekającymi o stanach rzeczy. Wymagają jakiegoś spełnienia od odbiorcy, jakiegoś dostosowania się odbiorcy do oczekiwań nadawcy. Bez potrzeby tego dostosowania akt nie jest perswazyjny”, a więc nie jest też nakłaniający.

Nakłaniać, czyli wpływać na kodowe i pozakodowe zachowania adresata, można przez zastosowanie w przekazie gatunków mowy, zaliczanych przez J. Searle'a (1987; por. Bula, Nawacka 1983) do:

a) dyrektyw, bez zwerbalizowanych konsekwencji, tj.:

– *rozkazu*: *Milcz!* (Kleszczowa, Termińska 1983);

– *nakazu*: *Masz to zrobić!* (Marciszewski 1971: 123);

– *zakazu*: *Nie oszukuj!*; *Nie kłam!* (Zdunkiewicz 2001: 275–276);

– *żądania*: *Żądam od ciebie, byś...*; „istotną cechą żądania, odróżniającą go od rozkazów, zakazów, pozwoleń i prośb, jest rzeczywiste czy udane przekonanie mówiącego, że ma on prawo domagać się, aby adresat zrobił to, czego się od niego chce” (Wierzbicka 1973: 212; Labocha 1985–1986); mniej kategorię formą nakłaniania wydają się wypowiedzi o charakterze *apelu*, w których następuje jedynie odwołanie się do odbiorczego po-

czucia obowiązku: *Musisz mi oddać moje gry komputerowe; Musisz wszystko jeszcze raz przemyśleć; Masz obowiązek mi je oddać!; Masz mi oddać te dziesięć złotych!;*

b) dyrektyw z wyrażoną sankcją, czyli:

– prezentowanej w niniejszym szkicu groźby: *Przestraszę całą twoją rodzinę, poczynawszy od rodzeństwa a skończywszy na dziadkach. Czy rozumiałeś?; Szykanowana i ponizana będziesz się bała chodzić do szkoły; w realizacji tego aktu mowy często stosowane są struktury warunkowe: Jeśli nie przyniesiesz mi dzisiaj forsy, wylądujesz w szpitalu; Jak do jutra nie zobaczę tych pieniędzy, to...* (Wierzbicka 1969; Leibniz 1975: 8–89);

– ostrzeżenia, z równoczesną zapowiedzią konsekwencji: *Uważaj, ja mam znajomości; Ostrzegam cię, nie rób tego głupstwa!;* intencją „osoby ostrzegającej (X-a) kogoś (Y-a) przed czymś jest założenie (sąd), że odbiorcy (osobie ostrzeganej) może stać się coś, czego odbiorca nie chciałby, by się stało” (Grochowski 1989: 42);

c) komisywów:

– obietnicy zrobienia czegoś, co dla odbiorcy nie będzie przyjemne; nadawca często wie, że obietnica nie będzie możliwa do spełnienia, stąd żartobliwe i nierzadkie w analizowanym materiale sformułowania, typu: *Nakarmię cię dezodorantem; Podleję cię kwaśnym mlekiem i dam na pożarcie świniom; Uduszę cię!; Zrobię z ciebie groch z kapustą (pekińską);* żartowanie pełni w procesie sterującym ważną rolę, gdyż ma ono „na celu wywołanie śmiechu, natomiast ten, kto ośmiesza, chce ujawnić przed kimś czyjeś słabości (wady czy przywary), a więc sprawić, by adresat zaczął sądzić, że osoba, o której mowa (pewne jej cechy), jest kimś gorszym, niż powinna być (albo niż adresat poprzednio sądził o danej osobie)” (Grochowski 1982: 63). Wydaje się również, że do komisywów zaliczyć można zapowiedź donosu (*Daj mi płytę, bo powiem twojej mamie, że palisz papierosy i pijesz alkohol. Będziesz miał szlaban przez cały rok; Powiem o twoich dwójkach z matematyki i uwadze w dzienniku; Powiem, że dostałeś 3 pały z polskiego*), w której następuje odwoływanie się do spraw na tyle ważnych dla odbiorcy, że nadawca ma prawo sądzić, iż samo ich przypomnienie wywoła lęk i spowoduje pożądaną reakcję adresata: *Wiem o czymś, co mogłoby ci zaszkodzić. To jest ważne dla ciebie. Zrób więc tak, jak ci mówię!;* podobnie jak w przypadku groźby czy donosu, w których chodzi o zdemaskowanie jakiejś tajemnicy odbiorcy, o ujawnienie jego „Ja Ukrytego” (McKay, Davis, Fanning 2000: 269), tak i zapowiedź szantażu (lub szantaż) dokonuje się przez sugerowanie działań kompromitujących adresata: *Roześlę twoje zdjęcie z Goską!; Rozpowiem*

po całej szkole, co robicie na randkach; o ile jednak istotą groźby jest „spowodowanie, by ktoś, kogo groźba dotyczy, zrezygnował z wykonania zamierzonej czynności, w wypadku szantażu chodzi o to, by zmusić tego, kto jest szantażowany, do wykonania czynności, która jest obiektem woli osoby szantażującej” (Grochowski 1989: 43); wydaje się, że w zależności od sytuacji *donos* może wyrażać albo jedną, albo drugą intencję;

d) asertywów:

– *oznajmienia*, które w opisywanym trybie postępowania komunikacyjnego może funkcjonować jako inny niż *informacja* gatunek mowy: *Teraz ja mówię* (=zakaz mówienia skierowany do odbiorcy); *Mam kilku starszych kolegów, którzy nie mają nic do roboty* (=groźba).

Nakłaniając odbiorcę do oczekiwanych zachowań, nadawcy stosują równolegle – obserwowaną też w niektórych przywoływanych wyżej cytacjach – *kpinę*, polegającą na „lekceważeniu kogoś lub czegoś” (Grochowski 1982: 60–61), której celem jest znieważenie odbiorcy, realizowane przez negatywne wartościowanie: *Durny / Głupi jesteś!; Jesteś zakałą ludzkości!; Cymbale!; Draniu!; Łobuzie!; Złodziejko!; Głuptasku!* (Sarnowski 1991; zob. Oryńska 1991); poprzedzenie wypowiedzi wyzwiskiem ma uświadomić adresatowi jego niższy status niż status nadawcy, co w pewnym sensie uprawnia do użycia dyrektywnych gatunków mowy; zdaniem J. Puzyniny (1997: 180), właśnie wartościowanie przybierające formę deprecjującej etykiety jest jedną z charakterystycznych cech komunikatu nakłaniającego.

Podobne intencje, tj. chęć dezaprobaty odbiorcy, organizują *wypowiedź ironiczną*, „którą tradycyjnie analizuje się jako figuratywnie znaczącą przeciwieństwo tego, co mówi dosłownie” (Sperber, Wilson 1986: 265). Etykiety, typu: *fachura, geniusz, spryciarz* czy zwroty: *jesteś genialny / udany / wyjątkowy*, pomimo powierzchownego komplementu, odbierane są przez adresata (w wyniku interpretacji) jako pejoratywne wartościowanie jego zachowań (Hutcheon 1986: 336).

Antyfrazę, tj. różnicę znaczeń między tym, co powiedziane, a tym, co intencjonalne, dostrzega się także w licznych ironizujących strukturach pytajnych, wyrażających w przywoływanych przez respondentów sytuacjach komunikacyjnych ocenę negatywną odbiorcy (*Co? Nie boisz się?; Mam poprawić ci słuch?; Naprawdę? A mam sprawdzić?*), niekiedy też informujących o wzburzeniu emocjonalnym nadawcy, stąd obecność w przekazach tzw. gniewnych pytań, np. *Ile razy mam ci jeszcze mówić, że...?* (Zdunkiewicz 1991: 151). Należy stwierdzić, że *kpina* i *ironia* wzmacniają

się illokucyjną przydatnych w realizacji opisywanej strategii gatunków mowy i stanowią ważne instrumenty aktywizujące odbiorcę, polegające na wywoływaniu *lęku* przez ośmieszanie.

* * *

Nakłanianie jest znanym gimnazjalistom z doświadczenia sposobem kształtowania zachowań innych osób. Wymaga ono od nadawcy zarówno wiedzy o kontekście wypowiedzi, jak i sprawności w działaniu komunikacyjnym, które polega na fortunnej realizacji w wybranej formie gatunkowej zamiarów nadawczych, także przez wytwarzanie *lęku*.

Z przeprowadzonych sondaży wynika, że:

1. Młodzież poszerza zakresy denotacyjne obu pojęć: 'groźby' i 'lęku'. Pierwsze z nich często utożsamiane bywa z innymi dyrektywnymi gatunkami mowy, drugie definiowane jest zwykle przez synonimy o różnym natężeniu cechy kategoryzującej, jak również z wypowiedziami, których użycie w komunikacji może generować negatywnie wartościowane emocje i postawy odbiorcze, w tym też powodować występowanie symptomów fizjologicznych, stanowiących rezultat oddziaływania na adresata przekazu określonych sytuacji bądź osób.

2. Zdaniem przedstawicieli badanych grup gimnazjalistów, w wywoływaniu stanu psychicznego, nazywanego *lękiem*, szczególnie przydatna okazuje się *groźba*. Podobnie jak ma to miejsce w przypadku innych dyrektyw silnie zaznacza się w niej dominująca pozycja nadawcy, tworzącego komunikat niezgodny z wolą odbiorcy. Jednocześnie *groźba* różni się od „mocnych” egzercytywów (Austin 1993) tym, że informuje powierzchownie o ewentualnych sankcjach, jakich może doświadczyć odbiorca, który nie podporządkuje się oczekiwaniom autora komunikatu. Ostatni wyróżnik czyni z niej gatunek wyrazisty, w zasadzie bez większych trudności trafnie identyfikowany przez młodocianych respondentów.

3. W groźeniu wyróżnić można dwie fazy: a) rozpoznanie czynników pragmatycznych opisywanej sytuacji komunikacyjnej i b) wybór struktur językowych, przydatnych w przeprowadzeniu specyfikowanego postępowania. W pierwszej z nich chodzi przede wszystkim o określenie statusu społecznego odbiorcy i stopnia jego podatności lub odporności psychicznej na działania lękotwórcze, które prowadzone są przez nadawcę silnego, posiadającego w interakcji przewagę, zdobywaną m.in. poprzez zapowiedź konsekwencji w przypadku podjęcia działań innych niż zakładane. Mimo ocen odnoszących się do nieetyczności tego rodzaju procedury

sterującej (por. Puzynina 1993), generowanie *lęku* jako sposób nakłaniania w praktyce społecznej nie jest (często wbrew deklaracjom respondentów) zjawiskiem sporadycznym, a motywowany bywa możliwością osiągnięcia korzyści osobistych lub działaniami w imię dobra innych osób oraz niewłaściwym, a więc zasługującym na ukaranie, zachowaniem adresata przekazu; zastosowanie w wymianie myśli i słów przedstawionego trybu postępowania uzasadnia także jego skuteczność.

4. W fazie werbalnej nakłaniania przydatne okazują się leksemy i konstrukcje składniowe, podkreślające kategorię wypowiedzi, oraz wartościujące etykiety. Obok *groźby* stosuje się też inne gatunki mowy. Z reguły są nimi przekazy dyrektywne (*apel, nakaz, ostrzeżenie, rozkaz, zakaz, żądanie*), ale również niedyrektywne oraz *kpina* i *ironia*. Pomimo powierzchniowych *obietnic* czy *ożnajmień* wszystkie one mogą sterować zachowaniem odbiorczym, gdyż w konkretnym użyciu wywołują *lęk* i zmuszają do zachowań wprawdzie niezgodnych z przekonaniem odbiorcy, ale zgodnych z oczekiwaniem nadawcy.

5. Na zakończenie wypada raz jeszcze przypomnieć, że wykorzystywane w nakłanianiu środki mowne, dostosowane do wcześniej rozpoznanych czynników sytuacyjnych, wywołują oczekiwaną aktywność odbiorczą na skutek wytworzonego stanu psychicznego, spowodowanego *lękiem* przed kimś lub przed czymś. Należy wobec tego powtórzyć za J. Puzyniną (1997: 237-238), iż zasadniczą funkcją języka w opisywanym sposobie aktywizowania odbiorcy jest funkcja zastraszająca.

GATUNKI SUBDYREKTYWNE

I. Realizacja skutku illokucyjnego w PROŚBIE (na podstawie badań przeprowadzonych wśród studentów polonistyki)

„Głównym źródłem trudności w komunikacji – jak twierdził G. A. Miller (1980: 165) – jest to, że nie rozumiemy intencji rozmówców”. Prawidłowy przebieg procesu „uświadamiania sobie, co znaczą wypowiedziane wyrazy” (*SJP*, Szymczak, t. 3, 1989: 125) w konkretnym użyciu, posiada zasadnicze znaczenie dla mającego nastąpić po werbalizacji oczekiwanego przez nadawcę działania. Jeżeli twórca wypowiedzi chce, by jego intencje zostały właściwie zinterpretowane, musi w jakiś sposób pomóc interlokutorowi w identyfikowaniu zamiaru komunikacyjnego, czyli w rozpoznaniu *skutku illokucyjnego* – nazywanego tak przez przedstawicieli brytyjskiej filozofii języka (patrz: *Gatunki dyrektywne – ROZKAZ*).

Właściwa deszyfracja intencji konkretnej wypowiedzi (a w rezultacie spowodowanie zaniechania bądź podjęcia określonej czynności) warunkowana jest przez kontekst, formę i treść przekazu językowego oraz funkcję znakową ciała (Wierzbicka 1969; podobnie: van Dijk 2001: 15; Boniecka 1997–1998: 16). Wymienione elementy powodują wystąpienie „dwóch kategorii procesów, tj. poznawczych (percepcyjno-interpretacyjnych) i ekspresyjnych, utożsamianych z wszelkim zachowaniem” (Ziółkowski 1981: 107), w tym również z szeroko rozumianym „dopasowaniem się” rozmówców (Alder, Heather 2000: 92), czyli ich koniecznym współdziałaniem w akcie komunikacyjnym. Wyrazem takiej współpracy są – zdaniem R. Grzegorzycowej (1989: 67; por. Puzynina 1986b) – zsynchronizowane kodowe i pozakodowe zachowania nadawcy, któremu zależy na udanym odbiorze intencji wypowiedzi, oraz – dokonywanie przez odbiorcę poprawnej, tj. zgodnej z tą intencją, analizy odebranych bodźców zmysłowych, z uwzględnieniem posiadanej i zdobywanej w czasie trwania dys-

kursu wiedzy (zob. Awdiejew 1992). Prawidłowa interpretacja wskazanych czynników prowadzić powinna do formułowania trafnych sądów na temat rodzaju wyrażanego zamiaru komunikacyjnego.

Interesujące wydaje się więc szukanie odpowiedzi na pytanie: Które składniki zachowań systemowych i pozasystemowych ułatwiają sprawnym użytkownikom języka realizację skutku illokucyjnego? Na podstawie badania ankietowego przeprowadzonego wśród studentów II roku filologii polskiej UMCS w niniejszym rozdziale opisowi zostaną poddane komponenty najbardziej charakterystyczne dla *prośby*. Dodajmy, że w ankiecie postawione zostały m.in. następujące pytania: a) Jak reagujesz (lub co czujesz) w sytuacji, gdy ktoś kieruje do Ciebie *prośbę*?; b) Jak to się dzieje, że rozumiesz, iż dana wypowiedź jest *prośbą*?; c) Czy istnieją jakieś elementy systemowe (językowe) umożliwiające wyrażanie *prośby*? Jakie?; d) Czy na spełnienie *prośby* ma wpływ osoba ją wygłaszająca? Podaj przykład takiej zależności bądź jej braku; e) Wymień cechy, które – Twoim zdaniem – najlepiej charakteryzują *prośbę*?

1. Specyfika *prośby*

Dla J. A. Searle'a typologia zdarzeń komunikacyjnych ściśle wiąże się z czterema warunkami, zapewniającymi niewadliwość danego aktu mowy i przydatnymi w jego identyfikacji (patrz: *Gatunki dyrektywne – ZAKAZ*). Wśród nich badacz wymienia: a) *zawartość zdaniową*, „która określa semantyczną wartość wypowiedzi” (dla *prośby* byłoby to odniesienie do przyszłości); b) *warunek wstępny*, „określający cechy kontekstu, niezbędne dla dokonania danego aktu mowy” (w przypadku *prośby* jest nim zdolność wykonania przez adresata wskazanej czynności); c) *warunek szczerości*, „charakteryzujący zmiany i przekonania nadawcy, jak choćby jego pragnienie, by odbiorca coś zrobił” (=zasadnicza intencja *prośby*; por.: Galasiński 1992; Grochowski 1980); d) *warunek zasadniczy*, „który (jak ma to miejsce w omawianym gatunku mowy) na mocy konwencji decyduje o tym, że wypowiedź można traktować jako próbę nakłonienia do pożądanых zachowań” (Searle 1987; por. Awdiejew 1989; Blum-Kulka 2001). Zwłaszcza ostatni z wymienionych warunków decyduje o tym, że *prośba* stanowi akt sterujący (zob. Boniecka 1999: 70; por. Austin 1993) o mniejszej sile illokucyjnej niż wiele innych wypowiedzi należących do grupy dyrektyw (Opalek 1974; Zdunkiewicz 2001; por. Bula, Nawacka 1983), ponieważ jej nadawca nie ma pewności, że zwerbalizowane chce-

nia zostaną zrealizowane, co podkreśla A. Wierzbicka, konsekwentnie wymieniając w proponowanych przez siebie formułach ten sam składnik eksplikacji:

zakładając, że możesz zrobić to albo nie zrobić (1973: 206) lub nie wiem czy to zrobisz bo wiem że nie musisz zrobić tego co ja chcę żebyś robił (1983: 129).

Mimo braku gwarancji wykonania tego, na co wskazuje sąd propozycjonalny – zdaniem stu ankietowanych studentów – *prośba* jest pożądana w interakcjach społecznych przede wszystkim ze względu na swoją pojemność tematyczną. Może ona bowiem ułatwiać podejmowanie kwestii związanych (na przykład) z: *gotowaniem, kasowaniem biletu w autobusie, pożyczaniem pieniędzy, rozwiązywaniem problemów, sprzątaniami, robieniem zakupów*; ogólnie – z wyświadczeniem (większej lub mniejszej) przysługi, a jej realizacja jest uprawniona w dwu przestrzeniach, tzn.:

- a) prywatnej – *w kontaktach z dziećmi; między dobrymi znajomymi; gdy ktoś bliski ma coś do nas; w sytuacjach domowych;*
- b) oficjalnej – z zaznaczeniem zarówno wysokiej pozycji adresata: *gdy mamy do czynienia z osobą ważną; gdy zwracamy się do przełożonych, jak i miejsca werbalizacji: w banku; w uniwersytecie; w urzędzie.*

Bez względu na przestrzeń społeczną wykorzystanie w komunikacji *prośby* uzasadniane bywa szczególnym położeniem nadawcy (*problemowe sytuacje; gdy się chce coś załatwić; gdy jesteśmy potrzebujący, np. w okresie choroby*) oraz charakterem tego rodzaju wypowiedzi (*gdy chcemy zmusić kogoś do działania w sposób łagodny*).

Zaistnienie w interakcji utrwalonego w tradycji językoznawczej i w świadomości użytkowników języka omawianego gatunku mowy (Żydek-Bednarczuk 2001: 115; zob. Komorowska 2002: 371) umożliwia wiązka zachowań, typowych bądź dla nadawcy, bądź dla odbiorcy, którzy – przez uzupełniające się działania – współkształtują proces komunikacji.

2. Wkład nadawcy

W interakcyjnej grze autor *prośby* stara się tak oddziaływać na rozmówcę, by doprowadzić do akceptacji swoich chceń i do wykonania tego, o co prosi. Wprawdzie rezultaty wypowiedzi, czyli efekty perlokucyjne nie są – zdaniem R. Kalisza (1993: 33) – dla pragmatyki najważniejsze, ale w niniejszym artykule niewątpliwie wypada chociaż wspomnieć o tzw. zamierzonych efektach perlokucyjnych.

One tak samo jak akty illokucyjne są zorientowane na cel, a poprzez uwzględnianie oczekiwanego rezultatu końcowego w jakimś sensie kształtują przekaz i jego odbiór: jeżeli chcę kogoś o coś prosić (zorientowanie na cel), to interesuje mnie oczywiście spełnienie mojej prośby.

Dodajmy, że sposoby uzyskiwania wpływu na pożądaną postawę i oczekiwane działania słuchacza opisywał już Arystoteles w *Księdze II Retoryki* (1988: 144–192), rozpatrując tam znaczenie uczuć (gniewu, lęku, litości, nienawiści, oburzenia, zawiści, życzliwości), omawiając rolę ambicji i charakteru, a także wskazując kryterium wieku – elementów, które należy uwzględnić przy realizacji celu wypowiedzi. Wiedza na temat wymienianych przez starożytnego myśliciela składników interakcji umożliwia nadawcy m.in. autoprezentację, dzięki „której jednostka [...] przedstawia swoją tożsamość i rolę aktualnym partnerom, tak, aby kontrolować wywoływane w nich wrażenia” (Ziółkowski 1981: 110). „Przedstawienie” siebie stanowi zatem istotny i czytelny wykładnik intencji (zob. McKay, Davis, Fanning 2000). W przypadku *prośby* werbalizacja oraz towarzyszące jej pozajęzykowe środki ekspresji służą – jak się wydaje – przekazowi następującej informacji:

Jestem w trudnej sytuacji, czego wyrazem (dowodem) jest mój stan emocjonalny, którego oznaki obserwujesz. Nie mogę sobie poradzić z problemem x. Proszę, pomóż mi.

Pojawiające się słowa, gesty czy miny – z czego osoba mówiąca musi zdawać sobie sprawę – powinny tworzyć na tyle sugestywną prezentację, by odbiorca mógł sprawnie i trafnie ogarnąć realizowany zamiar komunikacyjny. Spośród dostrzeganych przez studentów charakterystycznych dla *prośby* zachowań nadawczych, można wyodrębnić dwa ich typy, tj.:

- a) ekspresyjny, implikujący podporządkowanie: *blagający, pokorny, proszący, uległy, unizony*, niekiedy uzupełniony i wzmocniony przez sygnalizowanie odczuwanej przykrości zaistniałego problemu: *bolesny, smutny, zatroskany, zmartwiony*;
- b) stonowany, ale bardziej uniwersalny, z którego wyłania się nadawca *cichy, opanowany, spokojny*. W wizerunku „nieekspresyjnym” akcent położony zostaje na kulturę bycia – twórca *prośby* powinien więc być: *delikatny, grzeczny, miły, przymilny, przyjacielski, sympatyczny, taktowny, ułożony, uprzejmy*, z czym znakomicie koreluje *uśmiech* lub *miłe spojrzenie*.

Prośba – jak wynika z ustaleń L. Wittgensteina (2000: 215) – wyraża „pewne oczekiwanie wyrastające z konkretnej sytuacji”, a oczekiwa-

nie łączy się z pragnieniem spełnienia czegoś przez adresata wypowiedzi, co sprawia, że nadawca sytuuje się w pozycji zależnej od odbiorcy i w specyficzny sposób kształtuje swoje zachowania zarówno werbalne, jak i pozawerbalne. Zdaniem niektórych językoznawców *prośba*, podobnie jak wyjednywanie czy życzenie, należy do tzw. *mówienia pokornego* (Kleszczowa, Termińska 1983: 122), manifestującego się częściej niż w innych aktach mowy używaniem określonych elementów kodowych. Obok suprasegmentalnego wykładnika w postaci „intonacji proszącej” (Wierzbicka 1973: 206) w wyrażaniu *prośby* – według ankietowanych – przydatne okazują się:

- wypowiedzenia pytające: *Czy mogę cię prosić? Czy masz ochotę? Czy jesteś w stanie to zrobić? Czy byłabyś taka miła i...? Czy zgadzasz się i ...?;*
- zdania warunkowe: *Jeżeli nie sprawiłoby ci to problemu, to...; Gdybyś mógł, to...;*
- zdania oznajmujące: *Bardzo mi na tym zależy, żebyś...;*
- struktury wielozdaniowe, często z negacją, zawierające uzasadnienie *prośby*: *Czy nie mogłabyś mi pożyczyć wykładów z...? Niestety, nie mogłam na nich być, ponieważ, jak dobrze wiesz, miałam kłopoty zdrowotne i leżałam w szpitalu przez cały miesiąc;* (wypowiedzi tego rodzaju uznawane są za typowe dla języka kobiet, a rozpoczynanie ich partykułą *czy* „sugeruje, że ostateczna decyzja należy do adresata” – zob. Lakoff 1980: 258);
- zwroty grzecznościowe z eksplicytnym (czasami wzmocnionym przysłówkiem) czasownikiem performatywnym: *Proszę Pana o ...; Bardzo / serdecznie / uprzejmie proszę Cię / Panią o...* (zob. Grodziński 1980);
- zdrobnienia w formach adresatywnych, służące pozyskiwaniu przychylności odbiorcy: *Kasieńko / Mamusiu / Braciszku, proszę cię o...* (zob. Marcjanik 2001);
- tryb przypuszczający: *chciałabym, prosiłabym, zrobiłbyś.*

Zabrakło wśród wymienianych elementów systemowych wskazań trybu rozkazującego, chociaż (jak podpowiada codzienne doświadczenie językowe) jest on często wykorzystywany w sytuacji proszenia, zwykle z poprzedzającym i zmniejszającym kategorię rozkaznika leksemem *proszę*, np. *Proszę, zrób x* (por. Kotarbiński 1975). Może wpływ na taki stan rzeczy miał fakt, iż ponad 90% respondentów stanowiły kobiety, które uznały, że *imperatiwus* stoi w sprzeczności z „łagodnym” charakterem *prośby*, a może wynika to z generalnie rzadszego używania trybu rozkazującego przez przedstawicielki płci żeńskiej (por. Ivy, Backlund 2000; Karwatowska, Szpyra-Kozłowska 2005; Nowosad-Bakalarczyk 2009).

Istotne dla zaistnienia skutku illokucyjnego spełnianie wymogu sprawności gramatycznej, semantycznej i realizacyjnej (patrz: Grabias 1997: 317–319), na co studenci polonistyki jednoznacznie wskazują, stwierdzając: *Muszę rozumieć jego (nadawcy) słowa; Musi jasno się wyrażać*, oraz postulat dotyczący cech *prośby* (*Powinna być łagodna / potrzebna / rozsądna / zasadna*), uzupełniane zwykle bywają sposobem realizacji fonicznej wybranych elementów językowych. Dla zrozumienia zamiaru nadawczego ważny okazuje się bowiem nie tylko dobór struktur językowych, tworzących czytelny przekaz werbalny, ale i czas przeznaczony na emisję komunikatu (*W chwili, kiedy nadawca na przekaz poświęca więcej czasu, lepiej go rozumiem*; por. Grice 1980: 96) oraz sposób jego artykułowania. Wśród wykładników intencji świadomi i sprawni użytkownicy języka wymieniają wspomagający trafny odbiór werbalizowanych chcień ton wypowiedzi:

- a) odzwierciedlający dramatyzm przeżyć: *błagalny, płaczliwy, proszący, pytający, rozpaczliwy, sugestywny*;
- b) obliczony na wywoływanie u odbiorcy uczucia spokoju i zwiększenia jego wartości przez dostosowanie do sytuacji proszenia głośności i barwy głosu (*cichy, niski, przyciszony*), ekspozycję pożądanego (*Nie lubię, jak ktoś jest gwałtowny*) stanu wewnętrznego autora wypowiedzi (*normalny, opanowany, spokojny*) albo wyraźnie odczuwaną kulturę mówienia (*kulturalny, uprzejmy*);
- c) generujący przyjemne doznania odbiorcze, określane przymiotnikami: *ciepły, delikatny, łagodny, serdeczny, życzliwy* bądź wyrażeniami: *niewzbudzający odrazy, przyjemny w odbiorze*.

Wskazany ton głosu i postawa nadawcza prowadzą zazwyczaj do wytworzenia warunków sprzyjających realizacji skutku illokucyjnego. Łatwiej zrozumieć, że chodzi o *prośbę* (a także oczekiwać jej spełnienia), gdy atmosfera interakcji przesycona jest *koleżeńskością, przyjacielskością, serdecznością, sympatią, życzliwością* lub kiedy odbiera się ją, po prostu, jako *cichą, luźną, przyjemną, rozluźnioną, spokojną; na luzie*.

Uzależniając rozpoznanie intencji od niezbędnego do jej identyfikacji wkładu nadawcy (o czym respondenci piszą wprost: *To nadawca sprawia, że rozumiem, o co w prośbie chodzi*), słusznie podkreśla się – obok wskazań systemowych – duże znaczenie elementów pozajęzykowych oraz wiedzę mówiącego. Autor wypowiedzi kształtuje odbiór *prośby*, przyczyniając się do rozpoznania zamiaru komunikacyjnego poprzez realizowaną na odpowiednio wysokim poziomie:

- a) sprawność kinezyczną: *Nadawcy muszą we właściwy sposób pokazywać, jaki jest ich stosunek do mnie; Czasami mimika twarzy i nastrój nadawcy jest już przekazem; W prośbie dużo mówią gesty nadawcy;*
- b) umiejętność wyboru właściwego momentu komunikacyjnego, sprzyjającego zrozumieniu intencji: *Wszystko zależy od sytuacji. Wyobraź sobie: ciemna ulica, widzisz postać zbliżającą się. Postać dziwnie się zachowuje, więc człowiek, jeśli usłyszy od postaci „Dobry wieczór. Proszę o...”, wie, że intencje postaci nie są dobre i nawet nie chce jej słuchać (por. Wilkoń 2001: 107);*
- c) zdolność rozpoznania gotowości odbiorcy na przyjęcie (i ewentualne spełnienie) prośby: *Osoba prosząca czyni wszystko, aby prośba została wypowiedziana we właściwej sytuacji, dogodnych warunkach, stara się rozpoznać stan psychiczny osoby, którą będzie o coś prosić. Robi to w sposób uprzejmy i kulturalny. „Aby móc efektywnie działać, żeby osiągać zamierzone cele, trzeba zawsze odpowiednio – przynajmniej na praktyczny użytek – zidentyfikować tożsamość, motywy i zachowania partnerów” (Ziółkowski 1981: 106) i (jak wolno przypuszczać) umieć korygować ich potencjalne, niepożądane z punktu widzenia nadawcy, działania. Stąd powinien on wiedzieć, że zbliżony do oczekiwanego odbiór prośby nastąpi, gdy jej adresat: będzie w dobrym humorze, lubi nas, zechce nas wysłuchać, zechce nam pomóc, a nie wówczas, gdy jest agresywny i krzyczy lub ma zły humor, gdyż osoba w złym nastroju zawsze zlekceważy naszą prośbę.*

Znajomość wskazanych czynników sytuacji proszenia wpływa na jakość dostarczanych przez autora wypowiedzi sygnałów, które z reguły uruchamiają analityczne działania odbiorcze.

Do wkładu nadawcy w dynamiczną interakcję zaliczyć należy również i ten fakt, że „mówiący pomaga słuchaczowi [...] poprzez ukierunkowywanie jego wysiłków zmierzających do przetworzenia informacji dostarczonych przez tekst” (Tomlin, Forrest, Pu, Kim 2001: 48) oraz przez wykładniki pozatekstowe. Przemyślane i przejrzyste działania nadawcze powinny prowadzić do rozpoznania intencji komunikacyjnej, czyli do wytworzenia „stanu psychicznego, stanowiącego rezultat pewnych procesów i czynności, a mianowicie percepcji i interpretacji tekstu, która polega na szeregu konstatacji i wnioskowań tego, kto stara się tekst zrozumieć” (Puzynina 1984a: 408).

3. Rola odbiorcy

Aktywność uczestniczącego w komunikacji adresata rozpoczyna się od odbioru i analizy bodźców zmysłowych. Stanowiące rezultat widzenia (niewerbalne zachowania mówiącego), słyszenia (tekst, sposób jego realizacji fonicznej) i odczuwania (atmosfera przekazu), wysyłane przez nadawcę sygnały (por. Grove 2000) – oprócz dekodowania morfologiczno-syntaktycznego (Tomlin, Forrest, Pu, Kim 2001) – warunkują proces dekodowania semantycznego, w tym również trafne odczyty presupozycji, tj. „informacji przekazywanych przez mówiącego niejawnie, *implicite*, dawanych do zrozumienia, a nie powiedzianych jawnie, pod asercją” (Grzegorzczkova 2001: 145; por. Ducrot 1975). Podstawową dla rozumienia wypowiedzi sprawną i poprawną deszyfrację znaczeń, „polegającą na zdolności wskazania tego, co odpowiada zdaniom w rzeczywistym świecie” (Putnam 1980: 367), ułatwiają odbiorcy różnego rodzaju czynniki pragmatyczne, przydatne zwłaszcza „w rozumieniu tekstów o funkcji ekspresywnej i impresywnej” (Puzynina 1984a: 414; zob. też: Grzegorzczkova 1991b i Labocha 1996), a do takich *prośba* niewątpliwie należy. W pewnych przypadkach do zrozumienia intencji wystarcza czytelny skrypt, tj. „sekwencja wydarzeń, którą w znacznym stopniu można przewidzieć” (Trenholm, Jensen 2000: 204), np. *Gdy biedni pod kościołem wyciągają rękę o pieniądze na życie, wtedy wiadomo, o co chodzi, szczególnie gdy płaczą i mają przy sobie małe dzieci*. Częściej jednak sytuacja – definiowana „jako współwystępowanie dwóch (lub więcej) osób, pozostających wobec siebie w pewnej określonej relacji, rozmawiających na pewien określony temat w określonym miejscu” (Fishman 1980: 229) i czasie – dopowiada to, co nie zostało zwerbalizowane ani przekazane w trybie pozawerbalnym, a co może mieć wpływ na poprawny odbiór zamiaru komunikacyjnego. Zdaniem niektórych badaczy, „sytuacją jest to wszystko, co dla mówiących ma znaczenie wtedy, gdy konstruują teksty, czy też to, co powinni brać pod uwagę, gdy mówią inni, wreszcie to wszystko, z czego powinni sobie zdawać sprawę, wchodząc w interakcję, przy założeniu, że stronom zależy na osiągnięciu konkretnych celów” (Boniecka 1999: 49). Przywołana definicja potwierdza znany sąd (Awdiejew 1999; zob. Eco 1972), że sprawna realizacja skutku illokucyjnego nie byłaby możliwa bez podpowiadającego charakteru wiedzy nabywanej przez interlokutorów w trakcie wykonywania aktu mowy, czyli tzw. wiedzy indeksalnej (Awdiejew 1992). Jej zdobywanie przez odbiorcę łączy się z obserwacją i oceną zachowań nadawcy, także tych stanowiących symptomy jego stanu psychicznego: *Gdy nadawca ma pogod-*

ny nastrój, jesteśmy bardziej skłonni wysłuchać tego, co go dręczy; Gdy nadawca z uśmiechem i spokojnie prosi – chętniej go słuchamy; Dobre samopoczucie i optymizm nadawcy to połowa sukcesu; Smutny nadawca zniechęca.

Czynniki kontekstowe – z czego zdają sobie sprawę niemal wszyscy respondenci – *mają bardzo wielkie znaczenie w rozumieniu zamiaru komunikacyjnego, ponieważ zwiększają przejrzystość illokucyjną wypowiedzi (Blum-Kulka 2001). Obok wspomnianej już formy (Ważny jest sposób przekazywania / wypowiadania się / słowo „proszę” / kultura słowa) i treści przekazu (Zwracanie się o pomoc do drugiej osoby i możliwość jej uzyskania), a nawet sprzyjającej aury (Gdy na dworze jest ciepło i kwitną drzewa, to szybciej zrozumieć drugiego człowieka, a gdy jest zimno i szaro, a z drzew spadły liście, wtedy dłużej się zastanawiam), istotną rolę przypisuje się tym czynnikom pragmatycznym, które wzmacniają sugestywność prośby. Zdaniem studentów (autorów i adresatów próśb) realizację skutku illokucyjnego usprawnia dostrzeżenie oraz właściwa ocena:*

- a) *prezentowanego problemu: kłopoty; trudna sytuacja nadawcy; sytuacja, w jakiej znalazła się osoba prosząca; przejrzystość przekazu zwiększa też waga prośby (wystarczające powody; sprawa, jakiej dotyczy / ważność sprawy; gdy widzę, że ktoś jest „pod murem”), jak również sposób przekonywania (wszystko zależy od argumentów, jakich używa; odpowiednia motywacja, mądre uzasadnienie – zob. Pisarkowa 1977);*
- b) *oznak nastawienia nadawcy: pozytywne nastawienie; miły uśmiech; smutny wyraz twarzy; pokora nadawcy; uprzejme i życzliwe zachowanie nadawcy; a także: wyjawienie szczerych motywów; szczerść nadawcy;*
- c) *rangi społecznej mówiącego: Trzeba zawsze wiedzieć, kto prosi; Prośba przełożonego będzie wysłuchana z uwagą i na pewno wykonana;*
- d) *symptomów determinacji nadawcy: Upór proszącego może przynieść oczekiwane rezultaty; Uparty nadawca pokazuje, jak mu bardzo na tym zależy; Upór i nachalność ułatwiają życie i pozwalają osiągnąć zamierzony cel. Należy dodać, że wskazane cechy (upór, nachalność) spotykają się z niejednorodną reakcją i zróżnicowaną oceną odbiorczą. Niewątpliwie – jak twierdzą ankietowani – ułatwiają one zrozumienie przekazu, co jednak nie zawsze musi się przekładać na spełnianie tego, o czym mowa. Część respondentów ulega presji nadawcy (Wysłuchuję, a potem spełniam prośbę dla świętego spokoju / na „odczepnego” / aby „mieć czyste sumienie” / aby mieć daną osobę „z głowy”); są jednak i tacy, u których opisana postawa wywołuje*

niechęć i odrzucenie *prośby*: *Kiedy ktoś naciska mnie na szybkie spełnienie prośby, osłabia to mój zapał i przestaję się starać; Upór i nachalność zniechęcają; Im bardziej będziemy nachalni i uporczywi, tym mniej osiągniemy; Nie cierpię natrętów; Upór zmienia znaczenie prośby.* Jeżeli 100% respondentów uważa, że wyraźne oznaki determinacji nadawcy korzystnie wpływają na sprawną realizację skutku illokucyjnego, to należy odnotować brak takiej jednomyślności przy określaniu zależności wykonania *prośby* od uporu jej twórcy. Umieszczone na dyferencjale semantycznym oceny wpływu wymienionego składnika na skuteczność oddziaływań nadawczych układają się od: *nie (jest skuteczne); myślę, że nie; chyba nie; raczej nie, przez: nie ma znaczenia, aż po: tak, z pewnością tak; zdecydowanie tak*, chociaż i tutaj tylko 30% respondentów stwierdza zależność odwrotnie proporcjonalną, podczas gdy 70% spełnia *prośby* pod wpływem nacisku.

Informacje uzyskiwane w procesie komunikacji aktualnej muszą następnie zostać zintegrowane „w ramach koherentnej reprezentacji, która pozwoli odnaleźć albo skonstruować pojęcia i zdarzenia potencjalnie identyczne z zamierzonymi przez nadawcę” (Tomlin, Forrest, Pu, Kim 2001: 46). Problem scalania informacji, prowadzący do zrozumienia intencji, obejmuje dodatkowo wiedzę wniesioną do dyskursu (van Dijk 2001) – zdobytą w trakcie czynności bezpośrednio poprzedzających konkretną *prośbę* (tzw. wiedza dyskursywna), jak i wiedzę encyklopedyczną, przyswojoną w ramach wszystkich wcześniejszych doświadczeń społecznych (Awdiejew 1992). Za wynik tej ostatniej uznać należy świadomość istnienia w *prośbie* wolności odbiorcy. O jej znaczeniu w ustosunkowaniu się adresata do werbalizowanych chceń nadawcy świadczyć mogą przykładowe wypowiedzi studentów: *Każdy ma prawo odmówić spełnienia prośby; Prośbę możemy zrealizować lub nie; W prośbie nie czuje się zagrożenia / nie boimy się konsekwencji; Prośba daje większą swobodę samodzielnej, niezależnej decyzji; Prośba sprawia, że jesteśmy wolni / pozostawia możliwość wyboru.*

Na podstawie zintegrowanej wiedzy, zanim jeszcze pojawi się zgoda lub odmowa wykonania *prośby*, rozpoczynają się wnioski odbiorcze (Skowronek 1993: 11). Według respondentów zwykle dochodzi wówczas do próby odpowiedzi na trzy następujące pytania:

- a) Co czułbym na miejscu nadawcy?: *Zastanawiam się, jak bym się czuła w sytuacji tej drugiej osoby; Wczuwam się w położenie osoby proszącej;*

b) Czy mogę wykonać to, o co jestem proszony?: *Oceniam możliwości wykonania, realność wykonania; Pojawia się ocena, czy jestem w stanie spełnić prośbę;*

c) Czy coś zyskam, spełniając prośbę?: *Liczy się wspólne dobro osoby proszonej i proszącej / mój własny interes / obietnica odwdzięczenia się;*

Rozpoznanie zamiaru komunikacyjnego, uświadomienie sobie, że chodzi o *prośbę*, wywołuje u odbiorcy wiele przyjemnych odczuć: *Myśl, że ktoś na mnie liczy, jest mobilizująca; Czuję się doceniona i potrzebna, jest mi miło; Czuję się dowartościowana, zadowolona, zobowiązana; Czuję się dobrze, bo wiem, że ktoś traktuje mnie poważnie, serio.*

Być może m.in. ten stan odbiorcy decyduje o znacznej mocy illokucyjnej omawianego gatunku mowy, na co wskazują respondenci, stwierdzając: *Nawet jeśli nie mam ochoty, wypełniam to, o co jestem proszona; Doceniam to, że ktoś ma do mnie zaufanie; W przypadku prośby ktoś prosi mnie o coś, więc szanuje mój czas, liczy się z tym, że mogę powiedzieć „nie”. Zapowiedzią spełnienia prośby często okazuje się demonstrowana przez odbiorcę postawa, zwłaszcza gdy jeszcze przed zaistnieniem skutku illokucyjnego jest on *wsluchany* i *zainteresowany*, a w trakcie i po jego realizacji staje się: *braterski, chętny, litościwy, przychylny, przyjacielski, wyrozumiały, życzliwy*; charakteryzowany również wyrażeniem: *niepotrafiący odmówić; otwarty na propozycje; pozytywnie nastawiony, skory do pomocy; starający się zrozumieć prośbę, wykonujący prośbę bez zastanowienia*, lub zdaniem: *Jeśli prośba jest niewykonalna, staram się pomóc w inny sposób*. W przywołanych wypowiedziach studentów polonistyki znajduje potwierdzenie opinia, że:*

[...] prośba jako akt mowy obliguje, odwołując się raczej do wrażliwości odbiorcy na drugiego człowieka [...], pozostawiając margines wolności w wyborze. Paradoksalnie, mimo różnicy w sile illokucyjnej, bardziej jesteśmy skłonni spełnić prośby niż nakazy (Zdunkiewicz 1991: 151).

* * *

1. Według świadomych i sprawnych użytkowników języka *prośba* jest gatunkiem mowy stosunkowo często wykorzystywanym w komunikacji społecznej. Do jej zaistnienia dochodzi wówczas, gdy nadawca znajduje się w kłopotliwym położeniu (*ma problem*) i zależy mu na wyświadczeniu przez odbiorcę określonej przysługi. O specyfice i przydatności *prośby* w relacjach międzyludzkich decyduje jej pojemność tematyczna, możliwość stosowania zarówno w sferze prywatnej, jak i oficjalnej oraz cecha

typowa dla wszystkich performatywów subdyrektywnych (zob. Puzynina 1997: 206), tj. możliwość – mimo podrzędności pozycji nadawcy – wywierania łagodnego nacisku na adresata. Zanim jednak nastąpi ustosunkowanie się do werbalizowanych chceń (spełnienie ich bądź nie), musi dojść do zidentyfikowania intencji nadawczych. W procesie tym uczestniczą dwie, kooperujące osoby, z których jedna dąży do wytworzenia przejrzystości illokucyjnej wypowiedzi własnej, druga stara się zrozumieć oczekiwania partnera interakcji.

2. Poprawna realizacja skutku illokucyjnego wymaga od nadawcy czytelnego przekazu zamiaru komunikacyjnego, w czym szczególnie pomocne są niektóre elementy systemowe: struktury syntaktyczne, specyficzna leksyka, zabiegi derywacyjne, polegające na tworzeniu form hipokorystycznych, służących pozyskiwaniu przychylności odbiorczej. Istotny okazuje się także ton głosu osoby mówiącej, który w połączeniu z charakterystyczną atmosferą wytwarzaną w procesie porozumiewania się, podkreśla zależność jednego i dominację drugiego z uczestników interakcji, a jednocześnie pełni funkcję generowania pozytywnego nastawienia odbiorcy do chceń autora wypowiedzi.

Dla zrozumienia i późniejszej reakcji na *prośbę* ważny jest również zespół zachowań niewerbalnych, które służą sugestywnej autoprezentacji nadawcy. Szczególną rolę odgrywa tu sprawność kinezyczna, ale też umiejętność wyboru właściwej sytuacji komunikacyjnej i zdolność wstępnego rozpoznania stanu psychicznego odbiorcy. Wymienione elementy warunkują poprawne określenie zamiaru osoby proszącej, o czym powinna ona wiedzieć, chcąc skutecznie przekazywać swoje intencje, a w konsekwencji – powodować zgodną z oczekiwaniami reakcję czynnościową współ rozmówcy.

3. Rola odbiorcy polega na percepcji dostarczanych mu przez nadawcę bodźców zmysłowych i odkrywaniu praw rządzących daną sytuacją komunikacyjną. Uwaga adresata wypowiedzi koncentruje się przede wszystkim na sposobie prezentacji problemu, symptomach nastawienia nadawcy, jego determinacji oraz pozycji społecznej, od których często uzależnia się spełnienie *prośby*. Do udanej realizacji skutku illokucyjnego konieczna jest, oprócz wiedzy indeksalnej, uzyskiwanej podczas interakcji, także wiedza dyskursywna i ogólna, encyklopedyczna. Z zasobów tej ostatniej wynika m.in. świadomość istnienia w *prośbie* wolności odbiorcy. Upór i natarczywość w forsowaniu przez osobę proszącą swoich chceń, nie są odbierane jednorodnie. Wprawdzie większość adresatów

ukształtowanych w ten sposób wypowiedzi podporządkowuje się woli nadawcy, ale część z nich buntuje się i nie tylko że nie spełnia *prośb*, ale nawet nie stara się ich zrozumieć lub stwarza pozory ich niezrozumienia. Istotna przy rozpoznawaniu zamiaru komunikacyjnego ocena postawy nadawczej stanowi już wynik procedur inferencyjnych. One również kształtują ostateczny rezultat opisanych działań językowych i pozajęzykowych, bowiem podjęcie realizacji lub odrzucenie *prośby* następuje zwykle po wnioskowaniu, polegającym na oszacowaniu możliwości wykonania i opłacalności tego, o co jest się proszonym. Zaistnienie skutku illokucyjnego – zdaniem studentów polonistyki – wymaga rozpatrzenia wielu elementów procesu porozumiewania się, zawsze jednak powinno się je interpretować jako integralne części konkretnego zdarzenia komunikacyjnego, którego skuteczność jest warunkowana wystarczającym wkładem obu partnerów interakcji.

II. RADA. O wypowiedzi perswazyjnej (uczeń jako obserwator i twórca komunikatu nakłaniającego)

Zagadnienia związane ze skutecznym porozumiewaniem się, a więc rozumienie słyszanego / czytanego tekstu oraz umiejętności w werbalizacji określonych gatunków mowy, stanowią dzisiaj ważny element kształcenia polonistycznego (problematykę tę porusza m.in.: Kurcz 1976, 1987, 1992. Przykładem przeniesienia teorii aktów mowy na grunt szkoły jest też propozycja programowa M. Jędrychowskiej, Z. A. Kłakówny, H. Mrazek i I. Steczko 1996). Od kilku lat do programów języka polskiego obok tradycyjnych form wypowiedzi, takich jak: opowiadanie, opis, sprawozdanie, streszczenie, rozprawka czy notatka, a także innych, proponuje się włączenie do tej pory w mniejszym stopniu wykorzystywanych na lekcjach, np. *curriculum vitae* czy list intencyjny (zob.: Bartmiński, Karwatowska 2000; Wiśniewska, Karwatowska 1998). Znany i akceptowany podział sprawności językowych, proponowany przez S. Grabiasa (1997, a zwłaszcza rozdział zatytułowany: *Aplikacyjne aspekty teorii zachowań językowych*), uświadomił nauczycielom potrzebę zapoznania uczniów również z tymi formami wypowiedzi, które – przede wszystkim – w codziennej komunikacji nakłaniają odbiorcę komunikatu do pożądanых przez nadawcę zachowań werbalnych i pozawerbalnych. Istotne w tym zakresie okazują się zdolności perswazyjne, czyli według cytowanego wyżej badacza (*ibidem*: 322), „umiejętności nakłaniania odbiorcy (lub samego siebie) do podjęcia i wykonania czynności”, tworzące – obok sprawności informacyjnych i modalnych – sprawności pragmatyczne (patrz też: Arystoteles 1988; Ziomek 1990). Kształceniu tych pierwszych służą uwzględniane w programach nauczania takie zagadnienia, jak: realizacja w wypowiedzi językowej określonych intencji i szeroko rozumiana zdolność uzasadniania, argumentowania własnych sądów, a także propozy-

cja usprawnienia uczniów w zakresie posługiwania się gatunkami imperatywnymi (Bula, Nawacka 1983), tj. *poleceniem, rozkazem czy zakazem*. Mniej uwagi poświęca się natomiast formom perswazji łagodnej, której mechanizmy uczeń powinien znać, rozumieć oraz umieć tworzyć teksty przekonujące i zachęcające odbiorcę do podjęcia działań sugerowanych w werbalizowanym sądzie.

Przykładem wypowiedzi pozbawionej nacechowania kategorycznością może być: *rada*, definiowana przez słowniki jako 'to, co się doradza; sposób zaradzenia czemuś', lub spokrewniona z nią morfologicznie i znaczeniowo *porada*, rozumiana jako 'udzielenie komuś wskazówki, zalecenie jakiegoś środka na coś' (SJP, Szymczak, t. 2, 1988: 820 i t. 3, 1989: 8). Rozpatrując obecne w *radzie* nadawcze czynności językowe i mentalne, akt (a lepiej: proces) *radzenia / doradzania* dałoby się ująć w następującą formułkę, utworzoną na podstawie wzorcowych opisów *genrów* mowy (patrz: Wierzbicka 1983):

1. *mówię do ciebie x;*
2. *oceniam x jako coś dobrego, korzystnego;*
3. *mówię to, bo chcę ci pomóc;*
4. *nie musisz robić tak, jak ci mówię;*
5. *myślę jednak, że jeśli postąpisz tak, jak ci mówię, to będzie to dla ciebie dobre / korzystne.*

W proponowanej eksplikacji nieprzypadkowo podkreślony został element czwarty, gdyż w odróżnieniu od stanowczych form perswazji, narzucających oczekiwane zachowania, *rada* zawiera komponent dowolności: odbiorca w swojej aktywności językowej czy pozajęzykowej nie jest zobowiązany do podejmowania działań, o których mowa w komunikacie, może nawet postąpić inaczej niż sugeruje tekst wypowiedzi; powinien jednak rozważyć możliwości zawarte w przekazie przez nadawcę komunikatu. Do postępowania takiego upoważniają chociażby typowe dla zdań warunkowych struktury językowe, tj. *gdyby, jakby, jeśli, jeżeli*, które często występując w powierzchniowej warstwie *rady*, zapowiadają istnienie ewentualności wyboru.

Implikująca wybór *rada* jest rzadko uwzględniana i w programach, i w podręcznikach, chociaż stanowi ten rodzaj wypowiedzi, z którym uczeń styka się na co dzień, a zatem w komunikacji bardzo przydatna. Z reguły mówi się w nich albo o realizacji określonych intencji, albo ogólnie o funkcji perswazyjnej tekstu. W programie zredagowanym przez grupę dydaktyków (Bugajska, Gudro, Małachowska, Tomińska, Witak-Wcisło, Zawisza-Chlebowska 1999: 11, 24, 52) już od czwartej

klasy wprowadza się ćwiczenia, w rodzaju: *Wydadz polecenie...*, *Poproś o ...*, *Grzecznie, lecz stanowczo odmów koledze*, np.: *pójścia na wagary* lub: *Znajdź w tekście wypowiedzenia, które zawierają [...] prośbę, polecenie* (patrz *ibidem: Przykłady sytuacji i zadań dydaktycznych*). Raczej nie wskazuje się *radę* jako tego gatunku mowy, który w pełni realizuje funkcję perswazyjną, zaś z zagadnieniami związanymi z przekonywaniem i nakłanianiem młodzi ludzie najczęściej mają styczność przy okazji omawiania zjawiska manipulacji językowej, np. *uczeń ustnie i pisemnie redaguje teksty reklamowe o funkcji informatywnej i perswazyjnej ze zwróceniem uwagi na etyczny wymiar składanych obietnic* (zob. Chwastek, Bogdan 1999: 17). W programach przeznaczonych dla gimnazjum odnaleźć można podobne zapisy; tu podam dwa przykłady: a) *Po klasie III gimnazjum uczeń umie samodzielnie: odróżniać teksty z dominującą funkcją (informacyjną, impresywno-perswazyjną, estetyczną – Jędrychowska, Kłakówna, Mrazek, Potaś 1999: 23–24)*; b) *Treści nauczania: rozpoznawanie intencji wypowiedzi (cel mówienia)* (Gis 1999: 12). W podręczniku tej ostatniej autorki (Gis 2001: 53) są obecne ćwiczenia kształcące różne sposoby wyrażania perswazyjności, np. *Ułóż trzy wypowiedzi o funkcji impresywnej, różniące się rodzajem nakłaniania. Pierwsza wypowiedź niech będzie prośbą, druga – radą, trzecia – nakazem*). W takiej sytuacji status zasadności zyskują pytania: 1) czy uczeń, który powinien wykazywać się samodzielnością, bez wypowiedzi nauczyciela zidentyfikuje *radę* i dostrzeże jej odrębność na tle innych gatunków mowy? i 2) czy potrafi tworzyć *radę*, a jeżeli tak, to w jaki sposób dokonuje się ich werbalizacja?

1. Uczeń jako obserwator zachowań językowych

Warunkiem fortunności aktu komunikacyjnego (o czym powszechnie wiadomo i o czym była mowa w poprzednich rozdziałach) jest m.in. trafne odczytanie intencji nadawczych i każda wypowiedź, „jeżeli ma być udana, wymaga zrozumienia ze strony słuchacza, który musi wiedzieć, iż ma do czynienia na przykład z radą, a nie z rozkazem” (Szymura 1982: 225).

Z badań przeprowadzonych wśród uczniów drugich klas gimnazjalnych – 100 uczniów z Rejowca Fabrycznego, pięciotysięcznej miejscowości leżącej w woj. lubelskim, wypełniało ankiety dotyczące sposobu rozumienia i tworzenia *radę*; w tej części opracowania zostały także uwzględnione rezultaty wcześniejszych badań na wymieniony tu temat, przeprowadzonych w kolejnej 100-osobowej grupie piętnastoletniej młodzieży z Lublina (dalej: M) oraz z dwu wsi Lubelszczyzny: Pawłowa i Leonowa

(dalej: W) – wynika, że tylko część z nich (15%) właściwie odczytuje *radę* i poprawnie ją definiuje, tj. przez użycie synonimu, zgodnie z etymologią i wyjaśnieniami słownikowymi. Poprawności rozumienia omawianego pojęcia dowodzą występujące w uczniowskich definicjach jego bliskoznaczniki, zawierające sem ‘łagodnego przekonywania’, tj.:

- a) doradzanie (*doradzanie komuś w trudnej sytuacji życiowej W*);
- b) namawianie (*namawianie kogoś do zrobienia czegoś M*);
- c) podpowiedź (*podpowiedź życiowa, udzielana przez przyjaciela W*);
- d) porada / poradzenie (*porada dotycząca życia M; poradzenie komuś czegoś W*);
- e) sugestia (*sugestia innych ludzi kierowana do osoby z problemem M*);
- f) wskazówka (*wskazówka, która naprowadza na dobrą drogę M, ale też: udzielanie komuś wskazówek M*).

Większość uczniów w swoich objaśnieniach pomija lub w niedostatecznym stopniu uwzględnia ładunek perswazyjny *rady*, co dowodzi niezbyt właściwego rozumienia znaczenia pojęcia i prowadzi do niepożądanego poszerzania zakresu nazwy, a w efekcie – do powstawania definicji mało precyzyjnych lub nieprawdziwych. W taki sposób postępuje ok. 60% ankietowanych osób, które stwierdzają, iż omawiany gatunek mowy to:

- f) opinia (*opinia na dany temat otrzymana od innej osoby M*);
- g) pomoc / pomaganie (*pomoc w rozwiązywaniu problemu M; słowno-psychiczna pomoc M, ale też: wypowiedź służąca pomocą M, sposób, w jaki pomagamy innym ludziom W; oraz sztuka niesienia pomocy M; pomaganie w trudnych sytuacjach M*);
- h) pomysł (*pomysł na rozwiązanie problemu M*);
- i) porozmawianie (*...jest to porozmawianie z kimś bliskim M*);
- j) pouczenie (*pouczenie jak trzeba postępować W*);
- k) przesłanie (*przesłanie, które pomaga ludziom w życiu M*);
- l) wsparcie (*szczerze wsparcie kogoś W*).

Pozostali respondenci definiują *radę* bardzo ogólnie, zwykle ekspozując funkcję sprawczą języka (*słowa, które mają komuś pomóc M; kilka słów, z których może skorzystać ktoś inny M; wymówienie pomocnego słowa M; ale też: zwrot do kogoś W*) lub stosują potoczną metaforykę (*Rada – pomocna dłoń M*). Gimnazjaliści ze szkół wiejskich, z których jedna trzecia nie potrafiła zdefiniować analizowanego tu pojęcia, często – mimo istnienia podpowiadającego kontekstu – piszą o znaczeniach znanych im z doświadczenia, widząc w ‘radzie’ organ ustawodawczy albo zgromadzenie osób radzących w jakiejś sprawie, np. *Grupa ludzi w gminie W; Zebranie ludności w danej sprawie W*; rozumienie takie nie wystąpiło w zasadzie wśród

uczniów z miasta. Warto dodać, że podobnie rzecz się ma w przeprowadzonych przeze mnie wcześniej badaniach nad rozumieniem pojęcia 'światło', funkcjonującego w tekście artystycznym (fragment *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza). Pokazały one stosunkowo wyraźnie różnicującą oba środowiska jakość recepcji, polegającą na częstszym w mieście niż na wsi uwzględnianiu zmysłu wzroku jako czynnika umożliwiającego postrzeganie światła, np. *ujrzał, wejrzenie, widział, zastaniać*, i wiążące się ze wzrokiem widzenie koloru, np. *czzerwieniły się (palce), jasne (oczy), rubinowe (palce)*. Natomiast dzieci wiejskie chętniej kojarzyły światło z konkretem, stąd w ich wypowiedziach częstsza obecność wyrazów odnoszących się do światła poprzez nazywanie elementów architektonicznych, np. *ciemnica, okiennica, okno* lub części ciała, np. *czoło, lice, oczy, usta, ząbki* (patrz: Tymiakin 2002).

Różna dla obu środowisk jest także celność w identyfikacji wypowiedzenia. Spośród dziesięciu przysłów (oto ich zestaw: *Ci, którzy ci kadzą, nie zawsze dobrze ci radzą; Choć się źle dzieje, nie trać nadzieje; Co ludzie radzi słyszą, temu łacno wierzą; Czym chata bogata, tym rada; Dobra rada nigdy nie jest późna; Dobremu każdy rad; Dobrymi radami jest piekło wybrukowane; Dobrze radzi, kto ludzi nie wadzi; Na początku choroby radź się lekarza, bo lepiej wcześniej, jak po czasie; Szanuj sam siebie, będą ciebie inni*), czyli przekazów albo nakłaniających, albo pozbawionych ładunku perswazyjnego, uczniowie mieli wyodrębnić wypowiedzenia o charakterze rady. Po zrealizowaniu tego zadania średnia właściwie dokonanych identyfikacji wyniosła w mieście – 7,4, natomiast na wsi – 4,8.

Zmienna środowiskowa zaznaczająca się w definiowaniu i dostrzeganiu specyfiki rady na tle innych gatunków mowy nie różnicuje jednak sposobu widzenia statusu społecznego osób biorących udział w tego rodzaju przekazie. Rada może zaistnieć w przypadku równorzędności pozycji społecznych partnerów aktu komunikacyjnego lub w wypadku ich nierównorzędności, ale tylko wtedy, gdy wyżej w hierarchii społecznej stoi nadawca, nie odbiorca. Uczniowie z obu badanych środowisk w podobnym stopniu mają świadomość istnienia charakterystycznej dla rady asymetrii rozmówców, stwierdzając, iż ośmieliliby się radzić *kolegom, przyjaciółom, dziewczynie, chłopakowi*, ale zaniechaliby takiego działania w stosunku do osób:

- a) dorosłych (*Nie ośmieliłbym się radzić osobom dorosłym, gdyż nie wiem, jak zachowałbym się na ich miejscu W*);

- b) starszych (*Myślę, że na pewno nie ośmieliłabym się radzić osobom starszym. Takie osoby mogłyby pomyśleć, że jestem źle wychowana M*);
- c) mądrych (*Nie radziłbym mądrzejszym ode mnie M*);
- d) bogatych (*Nie ośmieliłabym się radzić osobie bogatej, gdyż nie mogłabym jej dorównać W*);
- e) nauczycieli (*Mój nauczyciel od matematyki jest tyranem i w całym swoim życiu nie ośmieliłabym się udzielić mu jakiegokolwiek rady M*);
- f) rodziców i dziadków (*...rodzicom, bo i tak mnie nie słuchają M; ...mojemu dziadkowi i babci M*);
- g) urzędników: świeckich i kościelnych (*...tym, którzy zajmują jakieś ważne stanowiska. Jeżeli moje rady nie byłyby trafne, to ten, komu bym ich udzielał, mógłby mieć problem i odczuwałby do mnie żal, a mnie byłoby wstyd M; nie ośmieliłbym się radzić księdzu W*);
- h) wybitnych jednostek (*Nie ośmieliłbym się radzić papieżowi, ponieważ będąc „głową” Kościoła i wielkim autorytetem, sam najlepiej zna siebie i swoją psychikę M*).

Oprócz wiedzy na temat uczestników aktu komunikacyjnego z prymarną funkcją perswazyjną uczniowie dysponują ponadto stosunkowo bogatym zasobem wyrazów umożliwiającym im określanie różnych atrybutów *rady* i, co ważne, potrafią stosować je w konkretnych wykonaniach. Zaznaczające się tu różnice środowiskowe widoczne są w liczbie wyrazów mogących potencjalnie łączyć się z nazwą opisywanego gatunku mowy. Z ankiet przeprowadzonych w szkołach miejskich udało się wynotować dwukrotnie więcej określeń *rady* niż z wypowiedzi respondentów ze szkół wiejskich; dziesięć występuje w obu eksplorowanych środowiskach, tj. (*rada*): *dobra, koleżeńska, miejska, pedagogiczna, potrzebna, przydatna, przyjacielska, rodzinna, szczerą, zła*; tylko kilka w zebranych materiale posiada wyraźnie wyższą frekwencję niż pozostałe, a są nimi następujące wyrazy: *dobra* (61 razy), *zła* (44) *pedagogiczna* (27) stanowiąca przykład tzw. automatyzmu mówienia, oraz: *pomocna* (15), *życiowa* (10), *przyjacielska* (9), *serdeczna* (6 razy); pozostałe określenia wystąpiły mniej niż pięć razy, najczęściej wartościując *radę*:

- a) dodatnio: *cenna, ciekawa, interesująca, koleżeńska, konkretna, matczyzna, mądra, mobilizująca, niezbędna, ojcowska, optymistyczna, pozytywna, pożyteczna, praktyczna, przekonująca, rzetelna, sensowna, słuszna, szczerą, świetna, trafna, uczciwa, uniwersalna, ważna, zasadnicza*;
- b) ujemnie: *bezduszna, bezmyślna, beznadziejna, bezsensowna, kiepska, negatywna, niekorzystna, niemiła, nieodpowiednia, niepotrzebna, nieprzy-*

datna, nieprzyjemna, nieużyteczna, niewłaściwa, pesymistyczna, późna, przedwczesna, przykra, sceptyczna, śmieszna, zbyteczna, złośliwa;

c) w zależności od kontekstu – bądź dodatnio, bądź ujemnie: *niespodziewana, piekielna.*

Wartościowaniu rady służą także nieliczne konstrukcje analityczne: *prosto z serca, nie na miejscu, niosąca pomoc, ułatwiająca wybór.* Pozostałe określenia pozbawione są komponentu wartościującego, gdyż odnoszą się do wtórnego znaczenia wyrazu określanego, tj. 'zgromadzenie obradujące; zespół ludzi wybranych przez pewną grupę społeczną lub powołanych przez władzę; instytucja doradcza lub powołana w pewnych sprawach' (SJP, Szymczak, t. 3, 1989: 8), np. *powiatowa, wojewódzka.*

Badanie uczniowskich kompetencji w zakresie doboru wyrazów usprawniających językową realizację omawianego gatunku mowy objęło również połączenia czasownikowe z wybranymi formami deklinacyjnymi rzeczownika *rada*. W analizowanych ankietach gimnazjaliści używali następujących zwrotów:

– rady – *brakować, posłuchać, przyjmować, słuchać, udzielać udzielić, wysłuchać, wysłuchiwać, zasięgnąć;*

– radzie – *mówić o ..., przysłuchiwać się, stawić czoła, ufać, zawdzięczać coś;*

– radę – *dać, dawać, dostać, odrzucić, omówić, otrzymać, otrzymywać, podsunąć, popierać, poprosić o ..., prosić o..., przygotować, rozpatrywać, usłyszeć, wykorzystać, wypowiedzieć, zapamiętać;*

– radą – *gardzić, iść za..., kierować się, podzielić się, pomagać, pomóc, postużyć się, postępować zgodnie z..., służyć, szczyć się;*

– o radzie – *dowiedzieć się, mówić, myśleć, rozmawiać, rozmyślać.*

Zdecydowanie większą znajomością form czasownikowych w tym zakresie wykazały się po raz kolejny dzieci miejskie; znamienne jest i to, że jedna piąta uczniów wiejskich nie wymieniła ani jednego czasownika, a 70% przywołanych wyżej połączeń wyrazowych pochodzi z ankiet przeprowadzonych w mieście.

* * *

Zauważalne niedobory w wiedzy na temat *rady* jako gatunku mowy potwierdzają wypowiedzi uczniowskie, przywołujące konkretne wykonania, których nadawcami były osoby o różnym statusie społecznym, doradzające w wybranych dla potrzeb ankiety trzech sytuacjach, tj.: a) nieoficjalnej, w której *rad* udziela matka – osoba bardzo bliska uczniowi, b) nie-

oficjalnej z rówieśniczą relacją interlokutorów, c) oficjalnej, w której autorem *rad* jest osoba dorosła, zaś między uczestnikami aktu komunikacji istnieje zależność: przełożony – podwładny.

Jak się okazuje, gatunek mowy, który uczniowie postrzegają jako *radę*, może przybierać różnorodne formy realizacyjne. Wykonując zadanie: *Pewnie zdarzyło ci się kiedyś dostać złą ocenę z języka polskiego lub innego przedmiotu. Miałeś wtedy niemały problem. Być może zwróciłeś się z nim do mamy. Jakich rad w takiej sytuacji udzieliła ci mama? Spróbuj je odtworzyć i zapisać* – uczniowie przywołują znane sobie z doświadczenia sytuacje, opowiadając o nich bądź cytując werbalną reakcję matki. W materiale badawczym w roli *rad* wystąpiły następujące struktury wypowiedzeniowe z prymarną funkcją nakłaniającą:

- a) rozkaz – (*Popraw ocenę, idź do pani prosić, żeby poprawić! Masz to poprawić! Bierz się do nauki i odstaw na bok koleżanki! Naucz się tego przedmiotu i zgłoś się! Staraj się bardziej!*);
- b) zakaz (*Nie możesz wychodzić na dwór! Zabraniam ci grać w gry wideo, ale też: Za jedynekę dostajesz zakaz telewizji!*);
- c) groźba (*Pierwszy raz ci daruję, ale drugim razem zostaniesz ukarana; Jeśli się nie nauczysz, to nie zdasz; Nie będziesz się uczyła, będziesz pracowała jako sprzątaczką, zamiatając ulice; Ucz się, bo później nie znajdziesz pracy, tak jak ja, i dzisiaj tego żałuję*).

W wymienionych trzech gatunkach mowy imperatywność jest bardzo czytelna, bo realizowana kategorycznym rozkaznikiem i dodatkowo wzmocniona eksplicytnie wyrażoną sankcją, jak ma to miejsce w *zakazie* i *groźbie*. Takiego stopnia nacechowania kategorycznością pozbawione są natomiast: d) *zachęta* (*Spróbuj to poprawić. Na pewno ci się uda; Nie jesteś głupim chłopcem i stać cię na dobre oceny*) czy e) *pocieszenie* (*Nie martw się. Następna kartkówka pójdzie ci lepiej; Każdemu może się to przydarzyć; Nie przejmuj się, gdyż z pewnością uda ci się poprawić tę ocenę*), które posiadają, a zwłaszcza *zachęta*, szczególny rodzaj potencji perswazyjnej, polegającej na pozytywnym motywowaniu odbiorcy:

Y-ku, masz takie walory (umysłu, usposobienia, charakteru itd.), że potrafisz wykonać x; spróbuj zrobić x.

Odmienny mechanizm przekonywania obserwuje się w f) *radzie*, w której nadawca powołuje się na autorytet własny, sam stawia się w sytuacji problemowej i projektuje najwłaściwszy (jego zdaniem) sposób zachowania lub sugeruje działanie alternatywne, co do którego słuszności i skuteczności jest przekonany; nie zmusza jednak do proponowanych rozwiązań: (*Jeśli chcesz, to możesz ją /ocenę/ poprawić. Ja na twoim miejscu*

tak bym zrobiła. Sama kiedyś dostałam dwóję i ją poprawiłam. A teraz proponuję ci, byś robiła coś, co poprawi ci humor). Mechanizm rady daje się również odczytać w niektórych wypowiedziach o charakterze orzekającym, np. Mama udzieliła mi kilku rad: 1. Abym się nie załamывwała i jak najszybciej nauczyła się z danego przedmiotu. 2. W sytuacji, gdybym nie rozumiała materiału, abym poprosiła o pomoc nauczyciela.

Zamiast rady w ankietach nierzadko występuje g) *stwierdzenie*. Zawarte w nim informacje mogą ograniczać się do rejestracji faktu (*Powiedziałem o wszystkim mamie i na tym się skończyło*) albo nieść wykładnię oczekiwań rodzica (*Mama mówiła mi wtedy, że muszę poprawić złą ocenę*) lub wartościować usłyszaną w domu wypowiedź, przez użycie wyrazów – w podawanych dalej przykładach – nacechowanych dezaprobatą (*Po dwugodzinnym moralizatorskim kazaniu, mama każe mi się więcej uczyć; Po nieciekawym wykładzie mówi, że będzie lepiej*). Treść stwierdzenia zawiera niekiedy określenia zachowań matki, charakteryzuje jej postawę wobec zaistniałego faktu (*Moja mama była zawiedziona, zdenerwowana, nie była zadowolona, krzyczała, płakała, prosiła, żebym jak najszybciej się poprawiła*); stwierdzenie może też przywoływać sankcje wypowiedziane w sytuacji nieprzyjemnej dla obu uczestników aktu komunikacyjnego (*Mama wtedy mi mówi, że muszę to poprawić i że muszę się zacząć uczyć, bo jak tak dalej pójdzie, to nie zajdę za daleko*). Zdominowanie komunikatu przez funkcję informacyjną prowadzi niekiedy do tworzenia h) *krótkiego opowiadania* (*Któregoś dnia dostałam z języka polskiego złą ocenę. Gdy powiedziałam o tym mamie, z początku była zła na mnie, ale próbowała to ukryć. Potem zaczęła mi tłumaczyć, bym wzięła się do roboty i poprawiła złą ocenę jak najszybciej*).

Projektowana sytuacja, rzeczywiście doświadczana przynajmniej przez część uczniów, sprawia, iż w miejscu oczekiwanej rady pojawiają się wypowiedzeniowe zamienniki zawierające znaczny ładunek emocjonalny, co egzemplifikują: werbalizowana przez dziecko i) *skarga* lub *wyznanie* (*Jak dostanę złą ocenę z języka polskiego, boję się o tym powiedzieć mamie, bo gdy jej powiem, krzyczy na mnie i każe mi się szybko wziąć do nauki*). Trudności z nazywaniem danego gatunku mowy wynikają z braku elementów podpowiadających: prozodycznych i kinezycznych, które stanowią integralne składniki każdego aktu komunikacyjnego i tym samym ułatwiają identyfikację (por. Boniecka 1995: 24, która pisze: „Dany akt illokucyjny rzadko występuje pojedynczo, tzn. rzadko bywa jednoznaczny poza kontekstem i konsytuacją”; podobnie sądzą Bula, Nawacka, *op. cit.*), oraz przywoływana przez nie gwałtowna reakcja matki, czytelna w symptomatycznym j) *pytaniu*: *Jak to się zdarzyło, że dostałaś złą ocenę?; Czego się nie*

nauczyłaś? (zob.: Boniecka 1981; Danielewiczowa 1991; Jarosz 1986; Wierblewski 1995). Ponadto rodzice w działaniu perswazyjnym wykorzystują k) *maksymę*, a raczej *pseudomaksymę*, wypowiedź o charakterze *sloganu*, w którym powtórzone zostają powszechnie znane i zbanalizowane treści (*Nauka to klucz do życia; Dobre oceny dadzą ci chleb*; na temat funkcji *sloganu* w komunikacji pisze m.in. Rebuol 1980).

Podobną różnorodność gatunków mowy czy czynności mownych, będących w odczuciu uczniów *radą*, potwierdzają dwie inne przedstawione w ankiecie sytuacje, tj. doradzanie odpowiedniego stroju rówieśnikowi wybierającemu się na spotkanie towarzyskie oraz przywołanie *rad* udzielanych w klasie przez nauczyciela-wychowawcę, który podpowiada uczniom sposób zachowania się w gabinecie dyrektora podczas rozmowy dotyczącej ucieczki z lekcji (Dwa kolejne zadania ankiety, których celem było zbadanie sposobu postrzegania *rad*, zostały tak oto sformułowane: a) *Wyobraź sobie następującą sytuację: wybierasz się na ważne spotkanie. Chcesz dobrze wyglądać, ale nie wiesz, w co się ubrać? Co mógłby doradzić Ci przyjaciel / przyjaciółka, kolega / koleżanka? Napisz kilka przykładowych rad, których mógłby udzielić Ci przyjaciel*; b) *Nie życzę wam tego, ale tak może się zdarzyć. Cała wasza klasa poszła na węgry. Sprawa dotarła do dyrektora szkoły, który wzywa was na rozmowę. Jesteście „w kropce”. Co mu powiedzieć? Jak wyjaśnić całą sytuację? Postanawiacie zwrócić się z prośbą o radę do wychowawcy, którego darzycie zaufaniem. Jakich rad mógłby on udzielić? Zapiszcie je*). W sytuacjach tych dodatkowo wystąpiły tu dwa inne gatunki mowy: w pierwszej z nich – l) *pochwała* (*I tak zawsze wyglądasz ekstra!*), w drugiej – m) *przypuszczenie* (*Może gdybyśmy powiedzieli wszystko od razu, zastosowano by okoliczności łagodzące*).

Przywołanie gatunków mowy, postrzeganych przez uczniów drugich klas gimnazjalnych jako *rad* (z pewnością nie jest to rejestr kompletny, gdyż poszerzenie repertuaru badanych sytuacji prawdopodobnie zwiększyłoby także wykaz substytutów *rad*, co potwierdza również kolejna część tego rozdziału) uświadamia dwie sprawy: a) bez względu na sytuację komunikacyjną takie dyrektywne gatunki mowy, jak: *groźba*, *rozkaz* i *zakaz*, bywają przez uczniów interpretowane jako *rad*, b) w przekonaniu czy nakłanianiu odbiorcy do pożądanых zachowań przydatne okazują się także inne niż dyrektywne gatunki mowy, np. *pytanie*, *stwierdzenie* lub *opowiadanie*. Uwagi dotyczące jakości uczniowskiej percepcji stanowią poświadczenie wcześniejszej informacji o tendencjach do poszerzania przez większość respondentów zakresu znaczeniowego badanej nazwy.

2. Uczeń twórcą wypowiedzi perswazyjnej

Skuteczność w procesie komunikacji językowej, a w konsekwencji osiąganie celów zarówno w sferze językowej, jak i poza nią uwarunkowane jest sprawnością komunikacyjną osób biorących udział w akcie mowy. Aby był on fortunny, nadawca i odbiorca muszą dysponować umiejętnością tworzenia wypowiedzi adekwatnych do sytuacji komunikacji, czyli muszą posiadać sprawność komunikacyjną, rozumianą jako „zdolność swobodnego kreowania wypowiedzi, respektującą społeczne i indywidualne (fizyczne i umysłowe) konieczności” (Grabias 1997: 317).

Decydujący wpływ na kształt konkretnej realizacji językowej, o czym pisał J. A. Fishman (1972: 2) już na początku lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku, mają cztery, jak je nazywają niektórzy badacze, argumenty formuł, tzn. *kto mówi? do kogo? w jakiej sytuacji? i w jakim celu?* Zdolność umiejętnego wykorzystywania wiedzy o użyciu kodu językowego przez jego użytkownika stanowi konieczny warunek powodzenia w akcie komunikacji, niekiedy warunkowanego sprawnością perswazyjną, czyli – powtórzmy – umiejętnością nakłaniania odbiorcy (lub samego siebie) do podjęcia i wykonania czynności (etymologia na podstawie SWO, Kopaliński 1988: 391, SWO, Tokarski 1980: 566 oraz SJP, Szymczak, t. 2, 1988: 638; czasownik *persuadere* oznacza też: *łagodzić, ustąpić, oczarować*, i – jak tłumaczy Ziomek 1990 – *zjednywać, upraszczać, zwabiać*). Wyraz *perswazja* bezpośrednio pochodzi od łacińskiego słowa *peruasio* i znaczy *przekonanie, wiarę w opinię*, ale pierwotnie wywodzi się od czasownika *persuadere*, który m.in. oznacza: *namówić, nakłonić, starać się przekonać, radzić, zachęcać, tłumaczyć coś komuś, dowodzić coś komuś* – *ibidem*: 8). Perswazja, stosowana od czasów starożytnych, ułatwiała osiąganie trzech zasadniczych celów: 1) przekonania do swojej tezy w dyskusji, 2) uzyskania, niezależnie od reprezentowanej strony, pożądanego wyroku oraz 3) wykazania zalet lub wad omawianego przedmiotu; obecnie widzi się w niej przede wszystkim umiejętność przekonywania, rozumianego jako sposób oddziaływania na odbiorcę. Używanie perswazji jest oddziaływaniem na rozum, wolę i uczucia drugiej osoby. Zdaniem J. Kowalikowej i U. Żydek-Bednarczuk (1996: 223–224), przedmiotem perswazji może być „każda sprawa podlegająca wartościowaniu intelektualnemu, etycznemu i emocjonalnemu”. Podobnie, z określeniem sposobu oddziaływania, rzecz ujmuje J. Anusiewicz (1991: 17–30), który mówi o siedmiu kulturowych funkcjach języka, wymieniając – obok akumulatywnej i poznawczej oraz innych: symbolicz-

nej, performatywnej tekstów i pragmatycznej tekstu – także funkcję perswazyjną, „polegającą na kierowaniu zachowaniami ludzkimi, poprzez takie a nie inne ukształtowanie tekstu oraz poprzez to, że język przynosi uznane i zaaprobowane społecznie wartości, oceny”.

Perswazja podlega stopniowaniu, co potwierdza język posiadający w swoim zasobie m.in. wyrażenia: *stanowcza* i *łagodna perswazja*. *Rada* czy morfologicznie i semantycznie bliska jej *porada*, w przeciwieństwie np. do *nakazu*, *ostrzeżenia* czy *groźby*, należą do gatunków perswazyjnych – łagodniejszych, chociaż w różnych klasyfikacjach zarówno jedne, jak i drugie zaliczane są do tego samego rodzaju aktów mowy, tj. egzercytywów (Austin 1993) lub dyrektyw (Searle 1987) albo imperatywów (niektórzy polscy językoznawcy, np. Bula, Nawacka 1983; por. Tymiak 2007: 126–135).

Rezultaty nauki przez obserwację przekładają się bezpośrednio na sposoby redakcji *rad*. Jak pokaże dalsza analiza, nastoletni użytkownicy polszczyzny, stosując substytucję tekstową – rozumianą jako „zastępowanie jednego elementu przez inny w tej samej funkcji” (Wiśniewska 2001) – tworzą większość wyszczególnionych wyżej gatunków mowy. Wobec tego istotne staje się jeszcze jedno pytanie: które z nich, funkcjonując na prawach *rad*, są najczęściej wykorzystywane przez uczniów?

Odpowiedzi udzielają wyniki otrzymane po wykonaniu następującego zadania: *Twój młodszy brat (siostra) chce popływać w rzece. Obserwując wodę i przypominając sobie słowa mamy wypowiedziane przez nią przed wyprawą nad brzeg rzeki, odradzasz bratu (siostrze) ten pomysł. Jakich rad (np. trzech) udzieliłbyś w tej sytuacji młodszemu rodzeństwu? Zapisz je.*

W wykonaniach uczniowskich wystąpiły akty mowne, które ze względu na frekwencję można podzielić na dwie zasadnicze grupy.

I. Wypowiedzi regularnie występujące w funkcji rady (84%)

A. Asertywy (28%), czyli „wypowiedzi stwierdzające” (Grzegorzewska 2001: 126 i następne)

1. *Oznajmienie, stwierdzenie* – tu: informacja skierowana do ankietera (*Mówię mu wtedy, żeby nie wchodził do wody; Moją wypowiedzią byłoby namówienie jej do robienia innych rzeczy, np. pójdzie na lody czy zabawa koło domu; Najlepiej jakby za moją namową nie poszła pływać; Opowiedziałabym historię o potworze pływającym w tej rzece*).

B. Dyrektywy (40%), tj. „akty mowy mające na celu wywołanie stanu rzeczy wskazanego przez sąd propozycjonalny”, wyrażone rozkaznikiem, ale bez informacji o sankcjach

2. *Rozkaz* – (*Koniec, nigdzie nie idziesz! Bądź tylko na brzegu! Nie oddalaj się! Lepiej się nie kąp i siedź na brzegu!*). Rozkaz łączony może być z rezygnacją, np. *Rób, co chcesz, twój wybór!*, lub z zastrzeżeniem – *Płyń, gdzie chcesz, ale żebyś się nie utopił!*
3. *Polecenie* – czyli złagodzona forma rozkazu; tu: stanowi rodzaj odpowiedzi, instrukcji (*Najpierw naucz się pływać na basenie*).
4. *Zakaz* – (*Nie idź tam! Nie wolno ci się kąpać! Zabraniam ci wchodzić do wody!*). Temu gatunkowi mowy może towarzyszyć wyjaśnienie polegające na podaniu przyczyn zakazu (*Nie pływaj, jest zimno! Nie możesz kąpać się w rzece, bo możesz się przeziębic*). Ilustracją kategoryczności staje się uwaga o konturze intonacyjnym, umieszczona przez autora przed wygłoszaną kwestią: (*Oстрым tonem*) *Zabraniam ci kąpać się, nie umiesz pływać!*

C. Dyrektywy wyrażone rozkaznikiem wraz ze zwerbalizowaną sankcją (16%)

5. *Groźba* – (*Nie idź pływać. Grozi ci śmierć!; Nie będziesz pływać! Może złapać cię skurcz i pójdiesz na dno; zob. Grochowski 1989*).
6. *Ostrzeżenie* – służące zniechęcaniu do wykonywania czynności poprzez informację o sankcji złagodzonej konstrukcją warunkową lub czasownikiem performatywnym (*Jak się nie postuchasz, to dostaniesz kłapa od mamy; Jeśli będziesz chciał się kąpać, będziesz miał do czynienia ze mną; Uwważaj, żebyś nie napił się wody; Ostrzegam, że powiem o wszystkim mamie*).

II. Wypowiedzi rzadko lub sporadycznie występujące w funkcji *rady* (16%)

7. *Pytanie* – uczniowie eksponują w nich te elementy rzeczywistości, które stanowią zagrożenie dla odbiorcy, lub projektują rozwój wypadków (*Czy nie widzisz, że tam dalej jest tabliczka z zakazem kąpielii? Nie widzisz silnego prądu? Co by się stało, jakby porwał cię prąd?*).
8. *Namowa* – polega na przekonaniu odbiorcy do rezygnacji z pierwotnego zamiaru przez propozycję wykonywania zajęć innych niż pierwotnie zamierzone (*Zrezygnuj z tego pomysłu. Jest piękne popołudnie, poopalajmy się na słońcu. To naprawdę przyjemne zajęcie*).

9. *Przyzwolenie* – może przybierać formę zgody zupełnej (*Dobrze, idź popływać*) lub częściowej (*Możesz pomoczyć nogi*), ale wtedy pozbawione jest ładunku perswazyjnego. Realizacji funkcji perswazyjnej może natomiast służyć zgoda pozorna, która w istocie staje się aktem odradzania; zniechęcanie odbywa się przez udawanie obojętności (*Jak chcesz się topić, nie będę ci przeszkadzał*) albo wprost – przez zapowiedź sankcji (*Dobrze, zdenerwuj mamę i kąp się!*).
10. *Rada* – ale często, tylko w sensie formalnym, ponieważ mimo występowania w jej strukturze powierzchniowej leksemów konotujących czynność doradzania w rzeczywistości cytowane wypowiedzi są albo *rozkazami* czy *zakazami*, albo *ostrzeżeniami* lub *groźbami* (*Radzę ci zostać w domu. Wyprawa nad rzekę, to strata czasu; Nie radziłbym ci wchodzić do rzeki; Radzę ci, abyś w ogóle nie wchodził do rzeki, bo jeszcze nie umiesz pływać; Bracie, posłuchaj mojej rady i nie kąp się w tej rzece, ponieważ nie umiesz zbyt dobrze pływać, utopisz się*). Do udanych prób redakcji *rady*, spełniających warunki wyrażone w zamieszczonej na wstępie rozdziału eksplikacji, można zaliczyć wypowiedź: *Uważam, że powinnaś zostać na brzegu. Ja zostaję na brzegu, bo rzeka dzisiaj jest za bardzo rwąca*.
11. *Prośba* – tu: złagodzona, bo poprzedzona czasownikiem *proszę*, forma wywierania presji (*Proszę cię, zostań na brzegu i nie wchodź do wody*).
12. *Wyjaśnienie, tłumaczenie* – rodzaj sądu orzekającego, w którym nadawca motywuje własną postawę, wyjawia powody, dla których jest zobligowany do takiego, a nie innego zachowania (*Jestem za ciebie odpowiedzialna, nie mogę cię puścić na głęboką wodę. Nie mogę ci pozwolić pływać, gdyż cała odpowiedzialność za ciebie spoczywa na mnie*).
13. *Życzenie*, tu: właściwie *antyżyczenie*, które ma w intencji nadawcy odstraszyć, zniechęcić do wykonania planowanego działania (*Życzę ci, żebyś się utopił!*).
14. *Przypomnienie* – tu: stwierdzenie albo pytanie przywołujące sąd wypowiedziany przez autorytet; a także przykład stosowania tzw. strategii konformizacji (patrz: *Gatunki subdyrektywne – ZACHĘTA*), która polega na odwołaniu się nadawcy do wzorów i aktywności innych osób (*Pamiętasz, co mówiła mama, że nie wolno się kąpać w rzece*).

15. *Zaproszenie* – tu: realizujące intencję *namowy* (*Słuchaj, zapraszam cię na lody*).

Jak dowiodły wcześniejsze badania, uczniowie wiedzą, że dla *rad* charakterystyczna jest nierównorzędność rang interlokutorów: można doradzać komuś młodszemu od siebie albo rówieśnikowi, nie można natomiast osobie starszej, cieszącej się autorytetem. Z tego powodu w zadaniach ankietowych nadawca udzielał *rad* młodszemu rodzeństwu lub osobie w tym samym wieku, np. *Twój przyjaciel (przyjaciółta) ma poważny problem. Podoba mu się pewna osoba. Chciałby zaprosić ją na swoje przyjęcie imiennowe, ale nie bardzo wie, jak to zrobić? Co byś mu doradził? Jak powinien się zachować, by ta osoba zechciała przyjąć zaproszenie? Pamiętaj! Mądry doradca niczego nie nakazuje, a tylko dyskretnie podpowiada. Zapisz więc swoje mądre rady i zapamiętaj je. Może naprawdę przydadzą Ci się w życiu?* Ćwiczenie to pokazało, że uczniowie drugich klas gimnazjalnych: a) stosunkowo chętnie, realizując intencje przekonywania (a także nakłaniania), wykorzystują *stwierdzenie*, które – co zastało już wcześniej pokazane – może czasami pełnić funkcję perswazyjną; częściej jednak jest jej pozbawione, gdyż poprzestaje na rejestracji rzeczywistości pozajęzykowej; znaczny udział tego typu wypowiedzi w badanym materiale świadczy raczej o niezrozumieniu polecenia; b) zamiast stosowania łagodnych form perswazji, tworzą teksty nacechowane imperatywnością, tj. *zakaz* (21%) oraz *rozkaz* albo *polecenie* (19%) oraz *groźbę* i *ostrzeżenie* (16%) – tu potraktowane łącznie ze względu na brak w wypowiedzeniach jednoznacznych systemowych identyfikatorów gatunkowych, np. czasowników performatywnych, typu: *rozkazuję, polecam, grożę, ostrzegam*, czy tzw. terminów dyrektywnych, w rodzaju: *powinien, dozwolone, nakazane, zakazane* (zob. Opałek 1974: 49–50) – i rzadko (mimo wyraźnej *prośby*) posługują się *radą* (4%). Procentowy udział pozostałych gatunków mowy w zbiorze, który w założeniu miał być wyłącznie zbiorem *rad*, kształtuje się następująco: *przyzwolenie* – 3%, *pytanie* – 2%, *namowa* – 2%, *prośba, przypomnienie, wyjaśnienie, zaproszenie* i *życzenie* – 5%.

Powyższe uwagi znajdują również potwierdzenie w uczniowskich transpozycjach *rad*, których wkraczającemu w dorosłość młodemu czytelnikowi udziela autorka artykułu popularnonaukowego (Grejman 2000: 14). Obok nieporadności wykonawczej, widocznej w niezbyt poprawnych konstrukcjach składniowych i przejawiającej się w dosłownym przytaczaniu fragmentów tekstu, gimnazjaliści po raz kolejny dowodzą niezrozumienia istoty gatunku, często rozpoczynając swoje werbalizacje od sło-

wa należy, które zwykle zapowiada nakaz (*Należy spróbować zrozumieć świat dorosłych M; Należy ciągle się szkolić i pracować nad swoją kulturą osobistą M; Należy mieć dobre chęci W, Należy się dużo uczyć W*) lub poprzez użycie inicjalnej partykuły przeczącej redagują zakaz (*Nie można żyć fantazją i marzeniami M; Nie można marnować życia W*). Obecność frazesu silnie zaznacza się w nierzadkich w ankiecie stwierdzeniach (*To, co zdarzy się jutro, zależy tylko od nas M; Jesteśmy w pełni odpowiedzialni za to, co robimy W*). W cytowanych wypowiedziach czasami zamiast rady pojawia się rodzaj przepisu, instrukcji, która skłania uczniów do bogatszej argumentacji, co ilustruje przykładowa wypowiedź: *Aby w świecie dorosłych być kimś, musimy: 1) Być tolerancyjni, 2) Mieć szacunek do innych, 3) Dobrze wybrać drogę życiową, 4) Dążyć do realizacji swoich planów, 5) Być odpowiedzialnym za swoje działanie, 6) Wyciągać rękę, by komuś pomóc, 7) Być uczciwym wobec innych M*. Rozumienie istoty łagodnej formy nakłaniania i sprawność jej realizacji językowej widoczne są zaledwie w kilku werbalizacjach uczniowskich (*Jeśli chcesz w pełni „wejść” do świata dorosłych, powinieneś znaleźć sobie autorytet, spróbuj znaleźć w sobie energię do działania oraz realizacji własnych celów M; lub inaczej: Chcesz być w życiu kimś? Poznawanie, szukanie i błędzenie są podstawowymi zadaniami dojrzewania W*).

Wypowiedź perswazyjna spełnia swoją rolę wówczas, gdy skłania kogoś do zrobienia (lub zaniechania zrobienia) czegoś, oddziałując na rozum, wolę bądź emocje. Respondenci w redagowanych przez siebie radach wykorzystują wymienione sposoby stymulacji, a ich przekazy opierają się na różnych możliwościach realizacji perswazji. Udzielając rad koledze lub koleżance, stojących przed wyborem przyszłego zawodu, gimnazjaliści realizują trzy podstawowe funkcje wypowiedzi nakłaniającej (Kowalikowa, Żydek-Bednarczuk 1996: 222), tj.:

- a) funkcję informująco-poucządzającą, skierowaną do sfery intelektu odbiorcy. Nadawca wówczas uczy, informuje bądź udowadnia coś, np. *Myślę, że musisz zastanowić się nad tym, co dobrze ci wychodzi, bo to pomoże ci w wyborze zawodu. Musisz to przemyśleć, bo od tego zależy twoje przyszłe życie M; Zostań prawnikiem, ponieważ dobrze znasz historię Polski i interesujesz się przestępstwami M; Nie wybieraj tego zawodu, bo możesz nie dać sobie rady z nauką. Aby zostać nauczycielem, trzeba się dużo uczyć, a ty nie lubisz się uczyć W;*
- b) funkcję zniewalającą, która wpływa w pożądaną stronę na wolę słuchacza, w celu nakłonienia go, przymuszenia lub zniewolenia, np. *Powinieneś zmienić swoją decyzję, więc musisz porozmawiać z kimś,*

kto wybrał taki zawód dlatego, że możesz się od niego dowiedzieć o interesujących cię problemach M; Jesteś silny i mądry, więc koniecznie musisz zostać ochroniarzem M; Nie nadajesz się do zawodu kelnera, bo nie wiesz, jak powinny być poukładane sztucce, zostań kucharzem, ponieważ oprócz tego, że będziesz dużo zarabiał, będziesz mógł się najść, a bardzo lubisz to robić W;

- c) funkcję estetyczną, odwołującą się przez określony dobór treści do uczuć odbiorcy, np. *Powinieneś zostać weterynarzem, ponieważ dobrze się uczysz i lubisz pomagać zwierzętom. Zawsze zwracasz uwagę na bezpańskie psy i współczujesz im, dlatego musisz zostać weterynarzem M.*

Zacytowane realizacje językowe ukazują różne – zapewne użyte intuicyjnie – sposoby argumentowania. W wypowiedziach uczniowskich najczęściej spotyka się argumenty logiczne oparte na indukcji lub dedukcji oraz chętnie stosowane przez uczniów przekonywanie poprzez analogię, zaliczane do argumentacji emocjonalnej, w której dochodzi do skojarzeń różnych faktów na zasadzie podobieństwa. Argument *a simili* – według J. Ziomka (1990: 104) – zasadza się na następującym stwierdzeniu: „Jeżeli podobną sprawę osądziło się w określony sposób, to i daną tak trzeba osądzić” (*Teraz coraz więcej ludzi wybiera glazurnictwo, bo jest to praca ciekawa i popłatna, więc mi się wydaje, że każdego, jak interesuje glazurnictwo, to powinien ukończyć szkołę zawodową lub też techniczną z kierunkiem budowlanym i pracować w tym zawodzie M*).

W analizowanych wypowiedziach pojawia się również opisywany przez wymienionego badacza argument *ab exemplo*, czyli wspomnianie lub przypominanie zdarzenia rzeczywistego albo fikcyjnego, użytecznego w funkcji perswazyjnej, wzmacniającego dowodzoną rację (*Mój kolega chce zostać murarzem, tak jak mój tato, którego całymi dniami nie ma w domu. Wraca do mieszkania zmęczony i nie zawsze w dobrym humorze, co często wiąże się z wyczerpaniem. Oprócz tego, trzeba przyznać, iż nie jest to zajęcie zaliczane do tzw. czystych. Mój tato, przychodząc do domu, jest i był zawsze ochlapany farbą, wapnem lub emulsją. Ja na pewno nie zniostabym tego i nikogo nie namawiałam do wykonywania tego zawodu W*). Taki sposób argumentowania jest bardzo naturalny, z założenia ilustratywny, a więc silnie przemawiający do wyobraźni piętnastolatków. Argumentując swoje racje, nakłaniając adresatów wypowiedzi do określonych decyzji, nadawcy przekazu perswazyjnego tworzą kryteria, które powinny być uwzględniane przy wyborze zawodu: należą do nich przede wszystkim *zainteresowania* i możliwość

czierpania *satysfakcji* z wykonywanej pracy, później – *zarobki* i *czas*, który w przyszłości trzeba będzie przeznaczyć na wypełnianie obowiązków zawodowych. Aż jedna czwarta ankietowanych uczniów uważa, że nie ma prawa doradzać kolegom w tak zasadniczej sprawie, jaką jest wybór przyszłego zawodu, stąd częste uwagi, w rodzaju: *Każdy sam musi zdecydować* M; *Wybierz ten, który ci odpowiada* W (więcej na temat uczniowskich argumentów w: Tymiakin 2011).

3. Uwagi końcowe

Przedstawione wyniki badań prowadzonych wśród gimnazjalistów ze wsi i z miasta skłaniają do następujących stwierdzeń:

1. W świadomości ucznia *rada* i *perswazja* funkcjonują na zasadzie tożsamości: *każde S jest P i każde P jest S*. Tymczasem, co należałoby mu wyjaśnić – ucząc przy okazji logicznego myślenia i rozumienia abstrakcji – ‘perswazja’ jest pojęciem nadrzędnym, zawierającym także, ale nie wyłącznie, pojęcie ‘rady’. Utożsamianie gatunku wypowiedzi – którego dominantę stanowi przekonywanie do określonych zachowań, a nie wymuszanie ich – z szeroko rozumianą perswazją prowadzi, jak się okazuje, do niepożądanego poszerzenia nazwy i – w konsekwencji – do wykonań niewłaściwych lub przybliżonych. Pomimo istnienia kontekstu respondencji wprowadzają wtórne znaczenie omawianego pojęcia i, co ważne, nie potrafią dokładnie określić cech *rady* jako gatunku mowy, nie zawsze rozumieją jego istotę, mają kłopoty z identyfikacją *rady* wśród innych form wypowiedzi, stąd w zasadzie niewiele udanych realizacji.

Źródłem stosunkowo niewielkiej wiedzy uczniów na temat *rady* jako odrębnego gatunku mowy oraz słabej znajomości językowych sposobów wyrażania intencji perswazyjnych można dopatrywać się w marginalnym potraktowaniu tych zagadnień w programach i podręcznikach kształcenia polonistycznego. Wobec powyższego za uzasadniony i zrozumiały należy uznać mechanizm uaktywniający w sytuacji nieznannej uczniowi prawo substytucji tekstowej, nierzadko skutkujący, co trzeba podkreślić, werbalizacjami niefortunnymi. Wypada jednakże powiedzieć, że ankietowani dysponują pewną wiedzą o roli nadawcy i odbiorcy w procesie komunikacji, posiadają zróżnicowany środowiskowo, ale stosunkowo bogaty zasób słów umożliwiających im tworzenie przydatnych w redakcji *rady* zwrotów i struktur składniowych z podstawą doprecyzowaną najczęściej przez przymiotnik. Te kompetencje i umiejętności powinny prowadzić do

powstawania wypowiedzi fortunnych. Tymczasem na miano „udanych” zasługują tylko pojedyncze przekazy rozpoczynające się zwykle od formuł: *Myślę / sądzę / uważam, że...; Powinnaś dowiedzieć się / postawić się w.../ szukać / wybrać / zastanowić się nad... / zostać; Pomyśl, co lubisz; Sugerowałabym ci; Radzę ci; Zastanów się; Zwróć uwagę na...* Przykładem poprawnej realizacji rady może być następująca wypowiedź: *Myślę, że powinnaś wybrać ten zawód. Jeśli lubisz to robić i czujesz się w tym dobrze, nie zastanawiaj się dłużej. Przemyśl wszystkie za i przeciw, aby dowiedzieć się, że naprawdę lubisz to, bo jeśli jest to tylko zachcianka, to później możesz żałować swojej decyzji. Uważam cię za osobę inteligentną, więc myślę, że podejmiesz właściwą decyzję M.*

2. Z przeprowadzonych ankiet wynika również, iż ogromne znaczenie ma w rozumieniu istoty gatunku akwizycja naturalna. Rodzice, ustosunkowując się do innych niż oczekiwane zachowań swojego dziecka, rzadko – *darują, doradzają, nie krzyczą, pocieszają, pomagają, proszą, radzą, starają się pomóc, tłumaczą, usprawiedliwiają, uświadamiają, wybaczą, wyjaśniają*, natomiast z reguły: *krzyczą, karzą, każą, oceniają, oświadczaają, uważają, stosują w swoich wypowiedziach kazanie, przemówienie i wykład, grożą ojcem / karą; matki najczęściej są zawiedzione, zdenerwowane, złością się, denerwują się, płaczą*. Przywołane reakcje dopełnia kategoriowość wypowiedzianych słów, widoczna w wykorzystywaniu wybranych elementów systemu, głównie metaoperatorów wzmacniających wypowiedź: *od dzisiaj, od jutra, natychmiast, na pewno*, oraz nacechowanych autokratycznością wyrażen i zwrotów: *moim zdaniem, według mnie, ja myślę, ja wiem, ja na twoim miejscu*. Zasadnicze znaczenie mają jednak najczęstsze w analizowanym materiale dyrektywne gatunki mowy – właśnie *rozkaz, zakaz i groźba*. Powielanie „domowych” wzorów zachowań językowych obserwuje się też w stosowaniu składni emocjonalnej z charakterystycznymi dla niej zdaniami pojedynczymi, równoważnikami zdań, strukturami rozkaznikowymi, obliczonymi na podporządkowanie się odbiorcy, czyli tym wszystkim, co w znanej teorii B. Bernsteina (1980a, b) zostało zakwalifikowane jako typowe dla kodu ograniczonego. Akwizycja naturalna widoczna jest także w naśladowaniu agresywnych zachowań społecznych, popularyzowanych przez media masowe, stąd preferowanie aktów sterujących o dużym ładunku kategoriowości. Przykłady werbalizacji czerpane z obserwacji i doświadczenia oraz wzorowanie się na nich, wynikające zarówno z siły oddziaływania rodziców / nauczycieli, jak i z mody na zachowania nietaktowne, krzykliwe, ekspansywne, lansowane jako najbardziej skuteczne, niewątpliwie wpływają na sposób wyrażania intencji perswazyjnych przez współczesną młodzież.

Dodajmy jednocześnie, że naturalnym zachowaniem językowym, zwłaszcza w komunikacji potocznej, jest dążenie do jednoznaczności i lapidarności komunikatu oraz szybkości jego przekazania, co skutkuje generowaniem struktur uzwięzających wypowiedź i uzasadnioną w wykonaniach uczniowskich obecnością wskazywanych wyżej zdań pojedynczych, ubogich treściowo, nierzadko z użyciem trybu rozkazującego (*Ubierz się stosownie! Ubierz się w bluzkę i spódnicę do kolan!*) oraz równoważników zdań, z natury swej krótkich, ale w określonej konsytuacji wystarczających do sprawnej komunikacji (*Bluzka na ramiączkach i szerokie spodnie; Bluza i spodnie dzinsowe; Włosy na żel*). Uczniowie mają prawo wyrażać intencję w sposób bezpośredni i zwięzły, czyli taki, który jeśli nawet nie gwarantuje sukcesu komunikacyjnego, to przynajmniej stwarza prawdopodobieństwo odniesienia zamierzonego skutku, i na pewno jest charakterystyczny dla wykonań werbalnych typu potocznego. W tej odmianie komunikacji gimnazjaliści z drugich klas chętnie wykorzystują technikę substytucji tekstowej, o której H. Wiśniewska (2001: 251) pisała, że:

[...] jest prawem człowieka stosować substytucję, tj. zamieniać trudne na łatwe, obce na znane, niezrozumiałe na przyswojone własnemu widzeniu i ocenianiu abstrakcyjnych lub rzeczywistych bytów. Idzie jednak o to, by prawo substytucji pozwalało [...] włączyć się uczniom do tych, którzy piszą teksty fortune.

Ankietowani takie teksty piszą stosunkowo rzadko. W zakresie redakcji *rady* i, szerzej, poziomu sprawności perswazyjnej, wyraźnie zaznacza się wpływ zmiennej środowiskowej. Różnice mają głównie charakter ilościowy. Z dużym przybliżeniem, dokonując oceny wykonania poszczególnych zadań, można stwierdzić prawie dwukrotnie wyższy poziom sprawności perswazyjnej u osób uczących się w mieście niż na wsi. Tu też z większą częstotliwością w funkcji *rady* stosowano formy rozkaznikowe oraz zdecydowanie częściej kojarzono nazwę gatunku mowy z nazwą instytucji.

3. Warto jeszcze zwrócić im uwagę na fakt, że w komunikacji międzyludzkiej funkcjonują wyspecjalizowane gatunki mowy (np. *rada*), szczególnie przydatne w realizacjach określonych intencji nadawczych. Przy obmyślaniu i stosowaniu strategii mówienia / pisania ważna okazuje się znajomość różnorodności gatunkowej, ale trzeba wiedzieć, że obok sprawności pragmatycznej istnieją też sprawności: społeczna i sytuacyjna (zob. Wiśniewska 1983), wymagające odpowiedzi na pytanie: który

z gatunków w momencie wykonywania konkretnego aktu mowy jest właściwszy, najbardziej stosowny i skuteczny? Wiele lat temu Witold Doroszewski (1966 / 1968: 26) pisał:

Język jest nie tylko narzędziem myśli i nie tylko środkiem wyrażania uczuć, ale także narzędziem działania ludzi jednych na drugich, narzędziem o sile często niezwyklej.

Może więc warto w szkołach, nie tylko wiejskich, zwracać większą uwagę na kształcenie umiejętności posługiwania się różnymi formami perswazji, w tym także uczyć sprawności nakłaniania łagodnego.

III. Sposoby realizowania intencji w ZACHEŃCIE (analiza wypowiedzi młodzieży gimnazjalnej)

Działanie perswazyjne rozumiane jako „namowa do czynu” (por. rozumienie ‘perswazji’ przez Arystotelesa, Platona, Cyserona, Kwintyliana, np. w: Ziomek 1990 lub: Korolko 1998 albo Burke 1977: 220; patrz też w tej książce – „RADA”) może zaistnieć tylko wówczas, gdy wypowiedź z dominującą funkcją nakłaniającą (por. m.in.: Anusiewicz 1991; Barańczak 1977; Pisarek 2003) zostanie skierowana „do człowieka wtedy, gdy jest on wolny” (Bonsiepe 1985: 303). Dopiero spełnienie tego wymogu umożliwia realizację zamierzonego celu komunikacyjnego, a aktywizowanie odbiorcy przez wpływanie na jego umysł, wolę lub uczucia (Arystotelesowskie: *logos*, *ethos* i *pathos* – patrz: Kowalikowa, Żydek-Bednarczuk 1996: 223–224 oraz Korolko 1998: 49) odbywa się dzięki uruchomieniu pewnych mechanizmów perswazyjnych, wykorzystujących w akcie mowy te czynniki, które – zdaniem S. Barańczaka (1983: 30) – „determinują lub usiłują zdeterminować zachowanie (mentalne lub fizyczne) odbiorcy, i to zdeterminować w sposób pośredni, niejako utajony, nie zaś drogą bezpośrednich zakazów czy nakazów”. Podobnie rzecz ujmuje J. Bralczyk (1987: 75), pisząc, iż:

[...] perswazyjnymi elementami tekstu są te, które służą bezpośrednio i pośrednio stymulowaniu postaw – stanów przekonaniowych. Należy je odróżnić od elementów dyrektywnych, za które uznamy bezpośrednie i pośrednie wezwania do zachowań aktywnych.

Przytoczone opinie poświadczają dwie sprawy: a) jeśli w komunikacji pojawia się przekonywanie, to musi ono zakładać poczucie wolności osób w nim uczestniczących i b) pozwalają one sytuować wypowiedź perswazyjną poza dyrektywami żądającymi od nadawcy określonych za-

chowań. Zgodnie bowiem z klasycznym rozumieniem pojęcia 'perswazji', reprezentujące ją wypowiedzi, wpływające na zachowania i postawy odbiorcze, pozbawione są nacechowania kategorycznością, nie korzystają z instrumentu sankcji, operują natomiast tym szczególnym rodzajem działania mownego, które implikuje – zdaniem J. Puzyrny (1986a: 3) – „szacunek do odbiorcy, przejawiający się w uznaniu jego podmiotowości, dający mu szansę własnego wyboru postaw, poglądów, sposobów postępowania”.

Humanistyczny charakter wypowiedzi perswazyjnej (o jej cechach specyficznych patrz np. Douglass 1977) wspominają współcześni twórcy programów i podręczników szkolnych, stąd zarówno wśród krajowych, jak i zagranicznych propozycji programowo-podręcznikowych (zob.: Jędrychowska, Kłakówna, Mrazek, Potaś 1999; Gis 1999, 2001; por. Hexel 1993) można odnaleźć zapisy i ćwiczenia mające na uwadze kształcenie językowej sprawności w werbalizowaniu określonego typu intencji (o potrzebie wprowadzenia tego rodzaju treści programowych pisali też m.in. Wiśniewska 1983, 1986 oraz Bakula 1995). Jednocześnie sami uczniowie coraz silniej uświadamiają sobie potrzebę zdobywania umiejętności w realizacji na przykład celów perswazyjnych, co powinno sprzyjać fortunnej, skutecznej komunikacji.

Niniejsze rozważania o charakterze diagnostycznym stanowią próbę 1) określenia intencji organizujących jeden z nakłaniających aktów mowy (*zachęty*), 2) odpowiedzi na pytanie: jak uczeń gimnazjum te intencje najczęściej wyraża, tzn. jakie sposoby przekonywania preferuje on w werbalizacji *zachęty*?

1. Intencje w *zachęcie*

Zgodnie z twierdzeniem K. Pisarkowej (1994: 49), że „intencja jest składnikiem znaczenia każdego tekstu”, sprawą podstawową staje się rozpoznanie zamiaru mownego, powodującego zaistnienie w procesie komunikacyjnym aktu mowy, w tym przypadku *zachęty*. Spróbujmy zatem określić, co chce wyrazić nadawca, zachęcając kogoś do zrobienia czegoś.

Słowniki definiują *zachętę* jako 'to, co zachęca do czegoś; impuls, bodziec, podniecie' (*SJP*, Szymczak, t. 3, 1989: 890). Definicję tę można by uzupełnić o dodatkowy element znaczenia, a mianowicie o składnik informujący o sposobie *zachęcania*. Wszak „impulsem, podnieciem czy bodźcem” do działania może stać się np. kategoryczny *rozkaz* lub lęk przed sytuacją sugerowaną w wypowiedzi, a, jak chociażby podpowiada doświadczenie,

zachęta z takich środków nie korzysta. Przeciwnie – przekonując do zrobienia czegoś, nie stosuje się presji (sankcji), lecz koncentruje się niemal wyłącznie na prezentacji walorów tego, do czego nadawca chce nakłonić odbiorcę. *Zachęta* stanowi więc rodzaj wypowiedzi eksponującej pozytywne cechy obiektu, o którym mowa. Uwzględniając powyższą uwagę, a utworzona dla potrzeb tego rozdziału eksplikacyjna formuła *zachęty* (na temat eksplikacji patrz: Wierzbicka 1983 oraz Falkenberg 1993), mogłaby wyglądać następująco:

1. *mówię: x ma zalety, jest dobre;*
2. *mówię to, bo chcę spowodować, żebyś zechciał mieć x;*
3. *wiem, że nie musisz robić tego, do czego ja chcę cię namówić;*
4. *jeśli jednak dasz się namówić, będzie to dla ciebie korzystne (a być może będzie korzystne i dla mnie).*

Opierając się na zaproponowanej eksplikacji, intencję *zachęty* dałoby się określić jako próbę wytworzenia u odbiorcy mechanizmów uruchamiających działanie w kierunku zdobycia / posiadania czegoś, co przedstawiane jest jako wartościowe. Chodzi o to, by przez mówienie o przedmiocie (materialnym czy mentalnym) skłonić odbiorcę komunikatu do tego, by zechciał on zrobić to, o czym mówi nadawca i na czym mu zależy, stąd obecny w formule eksplikacyjnej, ale przecież faktycznie istniejący w strukturze głębokiej nakłaniającego aktu mowy – element wolitywny „chcę” (*chcę, żebyś zrobił x* – o roli wyrazu „chcę” w eksplikacjach m.in. w: Grochowski 1980: 30–38; Puzynina 1974; Wierzbicka 1972). Intencja ta może jednak okazać się intencją wtórną, gdy w *zachęcie* zaistnieje potrzeba i możliwość realizacji intencji pierwotnej, nierzadko ukrywanej (*chcę, żebyś zrobił x, bo wtedy ja uzyskam z*), co uwzględnia ujęta w nawias część punktu czwartego proponowanego objaśnienia. W zależności od kontekstu komunikacyjnego może więc dochodzić w *zachęcie* do polifonii dwu intencji: jawnej, wywołanej potrzebą realizacji celu doraźnego, tj. *namówienia odbiorcy do zrobienia x*, i poprzedzającej ją, zorientowanej na cel ostateczny intencji zasadniczej, tj. *osiągnięcia korzyści będących konsekwencją namówienia odbiorcy do zrobienia x*. Dodajmy, że ten rodzaj intencji zbliża *zachęte* do *reklamy*. Zbieżność widoczna jest w podobnych sposobach działania autorów obydwu wypowiedzi nakłaniających, ponieważ osoba zachęcająca kogoś do czegoś zachowuje się jak nadawca przekazu reklamowego: mówi o czymś po to, by skłonić odbiorcę do oczekiwanego działania, a jednocześnie prezentuje – podobnie jak ma to miejsce w *reklamie* – wyłącznie walory oferowanego obiektu, tj. ‘chwaląc kogoś lub coś’ (SJP, Szymczak, t. 3, 1989: 39; zob. też: Bralczyk 1996; Elgozy 1973; Grzy-

wa 1997; Skowronek 1993; Stępnik, Rajewski 2008; Stomma 1994; Zimny 1995). To podobieństwo może prowadzić do konstatacji, że *reklama* stanowi odmianę *zachęty*, ale – co trzeba podkreślić – odmianę specyficzną, bo korzystającą z mechanizmów prowadzących zazwyczaj do realizacji korzyści, z zasady ukrywanych przed odbiorcą, zwykle mu nieświadomianych, czyli manipulacyjnych. Na różnicowanie tych dwóch typów wypowiedzi wskazuje m.in. R. Grzegorzczkowska (1996: 23), stwierdzając, iż istotą funkcji nakłaniającej jest „wpłynięcie na stan mentalny odbiorcy, ale w zależności od tego, czy dzieje się to z udziałem świadomości, czy nie, mamy do czynienia z perswazją lub manipulacją”.

O ukrywaniu rzeczywistego zamiaru nadawcy nie można mówić w przypadku zredagowanych przez uczniów drugich klas gimnazjalnych stu tekstów zebranych w dwu gimnazjach z niewielkich miejscowości na Lubelszczyźnie: w Rejowcu Fabrycznym i Trawniskach, a zachęcających do przeczytania – z jakiegoś powodu wyjątkowego – utworu literackiego. W wypowiedzi na popularny w szkole temat: „Tę książkę warto przeczytać. Zachęć wybraną osobę do jej lektury”, dochodzi do utożsamienia celu doraźnego z ostatecznym, gdyż uczniowie nie oczekują żadnych korzyści, wynikających z ewentualnego nakłonienia wirtualnego odbiorcy do przeczytania książki. Na adresatów tekstów *zachęt* wybierają oni przede wszystkim rówieśników, ale też osoby młodsze i starsze od siebie. Świadomość rangi odbiorcy staje się widoczna w różnicowanym repertuarze tytułów oraz w stosowaniu właściwych form adresatywnych, a także formuł powitania i pożegnania. Przykłady podaję w tabeli 1.

Tabela 1. Formy adresatywne i formuły powitań i pożegnań – wskazania uczniowskie

Ranga	Tytuł	Formy adresatywne	Formuły powitań i pożegnań
Rówieśnik	<i>Harry Potter, Ania z Zielonego Wzgórza;</i>	<i>Ty</i> , imię w formie poufalej lub pseudonim, np. <i>Seba, Zyzio;</i>	<i>Cześć; Sie ma!</i>
Młodszy kolega	<i>Plastusiowy pamiętnik, Wakacje Mikołajka;</i>	<i>Ty</i> ; imię – często w formie spieszczonej, np. <i>Kasiu, Rafciu;</i>	<i>Witaj, Grzesiu; Pa, pa.</i>
Osoba dorosła	<i>Heban R. (Kapuścińskiego), Podarunek (D. Steelle);</i>	<i>Pan, Grono nauczycielskie;</i>	<i>Szanowny Panie Dyrektorze. Z wyrazami szacunku.</i>

Stąd, jak się wydaje, w redagowanych *zachętach* istnieje niesprzeczność między intencją zamierzoną, wyrażoną i – być może – odebraną (por.

Awdiejew 1987: 138–139). Przy zachowaniu pełnej jawności zamiaru komunikacyjnego eksplicytnie wyrażanego oraz zgodności między tym, co pomyślane, i tym, co zapisane, istnieje duże prawdopodobieństwo, że intencja zostanie jednoznacznie rozpoznana przez odbiorcę jako:

książka, o której ci mówię, ma dużo walorów, dlatego dobrze by było, gdybyś zechciał ją przeczytać (zachęcam cię do jej przeczytania).

Określenie intencji konkretnych i jednorodnych tekstów uczniowskich oraz prawidłowość, iż „zawsze szukamy formy dla wyrażania naszych intencji lub dla ich ukrycia” (Pisarkowa 1994: 9), pozwalają przejść do omówienia sposobów werbalizacji przez gimnazjalistów zamiaru komunikacyjnego w *zachęcie*. Warto jednak wcześniej wspomnieć, że w przypadku tekstów uczniowskich określenie intencji nadawczych komplikuje się, bowiem sytuacja wypracowania szkolnego jest sytuacją sztuczną, ułomną i złożoną: sztuczną, bo wyizolowaną z naturalnych zachowań społecznych; ułomną, bo skoncentrowaną na języku pisany, a więc zubażającą akt mowy o te wszystkie sygnały, które zachodzą w bezpośredniej komunikacji i pozbawiającą wypowiedź istotnych wskazówek kontekstowych. Złożoną dlatego, gdyż w pisemnej wypowiedzi szkolnej dochodzi do realizacji istniejącej równolegle do typowych dwóch intencji *zachęty* – intencji dodatkowej: dwie pierwsze – skoncentrowane na zachęcaniu odbiorcy wirtualnego – są dopełniane trzecią, uwarunkowaną istnieniem odbiorcy rzeczywistego, którym jest sprawdzający pracę nauczyciel. W opisie materiału badawczego poprzestaję na omówieniu relacji: nadawca – wirtualny odbiorca *zachęty*, pomijając relację: uczeń–nauczyciel.

2. Strategie perswazyjne w *zachęcie*

Przy próbie realizacji jakiejkolwiek intencji nadawca intuicyjnie albo świadomie stosuje określone reguły selekcyjne, wybierając z potencjału językowego te elementy, które zapewniają skuteczność lub przynajmniej zwiększają prawdopodobieństwo powodzenia w procesie komunikacji. Wybór najwłaściwszych czy „najszcześliwszych” – jak chciał Austin (zob.: Pisarkowa 1976 oraz Szymura 1982) – środków mownych uwarunkowany jest zarówno intencją, jak i wieloma składnikami kontekstowymi (patrz: Pisarkowa 1979; por. też uwagi Ożdżyńskiego 1980: 70–71). Ponieważ, co stwierdzone zostało już wcześniej, w *zachęcie* nadawca powinien zbudować u odbiorcy motywację pozytywną, która ma „do-

starczyć słuchaczowi odpowiednich racji działania, pobudzić i ukierunkować jego aktywność” (Nęcki 1996: 72), zasadne wydaje się pytanie: jakie, zgodne z intencją, formy postępowania komunikacyjnego wykorzystuje w zachęcie piętnastoletni uczeń, tzn. jakie sposoby zachęcania wybiera, by postawić odbiorcę w pozycji wyznawcy poglądów, które przed konkretną werbalizacją nie były jego poglądami?

Zebrany materiał pozwala na przypuszczenie, że w sytuacji sygnalizowanej tematem dochodzi do stosowania czterech strategii, zaproponowanych przez G. Marwella i D. Schmidta (nazwy czterech strategii perswazyjnych oraz ich definicje przytaczam za: Z. Nęcki 1996, *ibidem*: 72–73; na temat strategii w komunikacji patrz też: Awdiejew 1989 oraz Bralczyk 1991). Trzy z nich są nazwami sposobów działania impresywnego, polegającego na takim ukształtowaniu komunikatu, by wytworzyć u adresata wypowiedzi poczucie satysfakcji i wysokiej samooceny. Realizacji tego zamiaru służą niżej przedstawione (pkt. A, B i C) strategie perswazyjne.

A. „Strategia zaszczytu” – określana jest jako działanie, w wyniku którego odbiorca „podporządkowując się sugestiom, osiąga rację dla odczuwania dumy”. W przypadku zachęt uczniowskich stosowanie tej strategii skutkuje tworzeniem wypowiedzi o charakterze sloganu reklamowego, w rodzaju: *Przeczytanie tej książki to świetna decyzja; Ta książka to najlepszy z wyborów*. Pochwała projektowanego zachowania może też realizować się przez bezpośredni zwrot do adresata (*Dobrze zrobisz, czytając tę książkę*) lub przez komplementujące odbiorcę wypowiedzenie z aksjomatem (*Jako osoba lubiąca takie książki, na pewno przeczytasz „Harrego Pottera”*).

B. „Strategia przenoszenia kompetencji”, która „polega na odwoływaniu się do zdania ekspertów”. W tej sytuacji wysoką ocenę odbiorcy warunkuje informacja o zachowaniach i opiniach wzoru, połączona z sugestią o potrzebie zainteresowania się książką. Myślenie uczniów, korzystających z tej strategii, dałoby się ująć w formułę:

warto przeczytać x, skoro zwrócił na nią uwagę taki ktoś, jak Z.

Zdaniem autorów zachęt, w dziedzinie literatury osobą, którą można przywoływać na prawach autorytetu (zob. Karwatowska 2012), jest:

– krytyk literacki – (*Nawet krytycy uważają książkę J. K. Rowling za jedną z najlepszych; została opublikowana 1997 roku, zyskując natychmiast uznanie krytyki*);

– gwiazda muzyki pop, psycholog – (*W gazetach i telewizji na ten temat wypowiedało się wiele osób, zarówno sławnych muzyków, np. Tytus Hołdys, jak i psychologów, i wszyscy uznali ją za świetną*);

- wychowawca klasy – (...*nasza wychowawczyni ją przeczytała i powiedziała, że jest to fajna książka*);
- ksiądz – (*Mówił o niej nawet ksiądz na ostatnim niedzielnym kazaniu*).

Wyznacznikiem jakości proponowanej książki stają się też znaczące zainteresowanie wydawców (*Niektórzy wydawcy chcą się doczepić do wielkiego sukcesu „Harrego Pottera” i zarobić trochę grosza*) oraz filmowców (*Ostatnio ukazała się ekranizacja tej słynnej na całym świecie powieści*).

C. „Strategia konformizacji” – polegająca na „odwoływaniu się do wzorów i aktywności innych osób”, w wyniku czego następują zmiany w zachowaniach i opiniach odbiorcy. W nazwie tego sposobu nakłaniania na podkreślenie zasługuje zjawisko kontekstowej melioracji znaczenia, gdyż negatywne konotacje rzeczownika *konformizm* w realizacji zachęty czy – szerzej – komunikatu perswazyjnego, zostają aksjologicznie nacechowane dodatnio, co oznacza, że bycie konformistą – nobilituje (szerzej na temat konformizmu w nakłanianiu patrz: Aronson 2000: 22–60 oraz *Gatunki aktywizujące kontekstowo – KOMPLEMENT*). Podobnie jak w przypadku „strategii przenoszenia kompetencji” w tym trybie zachęcania sugeruje się akceptację postępowania zgodnego z zachowaniem wzoru, z tą różnicą, że obiektem odniesienia nie jest już jednostka – ekspert, lecz znaczna część populacji ludzkiej (*Książka wzbudziła powszechne zafascynowanie w wielu krajach na całym świecie. Dzięki temu zachęciła do czytania rzesze młodych ludzi; Książka ta znalazła uznanie nie tylko w Polsce, ale i za granicą*).

W werbalizowanych zachętach uczniowie wskazują przede wszystkim wzorce zachowań trzech grup osób, tj.:

- rodziców – (*Książka ta, pomimo że uważana jest za światowy bestseller literatury młodzieżowej, jest bardzo często czytana przez rodziców*);
- przyjaciół – (*Wszyscy moi przyjaciele czytają tę książkę*);
- znajomych – (*Każdy, kto przeczytał chociaż jedną jej część, poleca ją swoim znajomym, którzy ją też chętnie czytają*).

Niewykluczone, że wybór obiektów odniesienia z weryfikowalnej, bo doświadczanej przez odbiorców rzeczywistości, w większym stopniu uprawnia funkcjonujące w wypowiedzi stwierdzenia, a w konsekwencji – całą zachętę.

D. Z przedstawionym wyżej sposobem nakłaniania na zasadzie kontrastu koresponduje także i czwarta z przywoływanych strategii, tj. „strategia samopotępienia”, w której chodzi o stworzenie takiej sytuacji, „by odbiorca, unikając podporządkowania się sugestiom, sam siebie karał poczuciem wstydu, poniżenia”. Tu również zostaje wskazany odbiorcy wzór

zachowań, ale wskazanie to ma inny cel niż w trzech poprzednich strategiach, bowiem zadaniem tej ostatniej jest wywołanie u adresata *zachęty* postawy dezaprobującej własne postępowanie, spowodowane niedostosowaniem się do wskazań wzoru. Obiektem odniesienia w opisywanej strategii mogą stać się:

- wszyscy – (*Książkę „Harry Potter” czytają wszyscy, więc i ty ją musisz przeczytać*);
- każdy człowiek – (*Każdy inteligentny człowiek powinien przeczytać „Ogniem i mieczem”*);
- każdy uczeń – (*Według mnie tę bardzo dobrą powieść, która niesie wezwane patriotyczne oraz ciekawie przekazuje wiedzę o historii naszego kraju, powinien przeczytać każdy szanujący się uczeń*);
- każdy Europejczyk – (*Motywy tych mitów na dobre zakorzeniły się w kulturze europejskiej i każdy Europejczyk powinien je znać*);
- każdy Polak – (*Tę książkę powinien przeczytać każdy prawdziwy Polak, ponieważ opowiada ona o dawnych losach Rzeczypospolitej*).

Dyskomfort psychiczny może też wywoływać skonfrontowanie dwóch tekstów, z których tylko jeden posiada walory czytelnicze, drugi natomiast – funkcjonujący na zasadzie tła porównawczego, ułatwiającego wydobywanie zalet przedmiotu zachęty, zostaje zdyskwalifikowany. Zachęcaniu przez porównanie i negację służy tendencyjna prezentacja „konkurencyjnej” pozycji wydawniczej (*nudna, nieciekawa, znajduje się w niej wiele rzeczy ściągniętych z innych książek, kluski w cieście*), a zniechęcanie do przeczytania innego niż tekst proponowany wyrażone bywa zwykle bądź ogólnym zakazem (*Nie czytaj jej, bo nie warto*), bądź konkretnym stwierdzeniem, poprzez różnego rodzaju odniesienia do dyskwalifikowanego tytułu, nierzadko z uzasadnieniem: *Moi znajomi zaczytują się „Harrym Potterem”, ale książka ta nie prezentuje choćby średniego poziomu. Prawdziwi miłośnicy fantasy muszą sięgać po nieco starsze tytuły. Jednym z nich jest „Serce Zachodu” napisane przez Powersa.*

* * *

Obok wymienionych strategii perswazyjnych obserwuje się w tekstach uczniowskich *zachęt* także inne, wyraźne i powtarzające się, sekwencje zachowań mownych. Pozostając w zaproponowanej przez Marwella i Schmidta konwencji stylistycznej, ale bez prawa do ostatecznych ustaleń terminologicznych, można by sugerować nazwy dla trzech dodatkowych sposobów zachęcania.

E. „Strategia własnego przykładu”. W redagowanych wypowiedziach uczniowie, chcąc wpłynąć na zachowanie odbiorcy, często przekazują mu informacje o własnych, pozytywnych reakcjach, stanowiących rezultat kontaktu z wybraną pozycją książkową (*Czytałem „Harrego” ze szczególną uwagą; głęboko zastanawiałem się nad sensem tej książki; przeżywałam przygody Harrego; polubiłem głównego bohatera*). Opierając się na osobistych doznaniach i opisując skutki czytania, autorzy zachęt wyrażają wiarę w moc sprawczą książki: *utkwiała mi w pamięci; zmieniła moje myślenie o ludziach kalekich; rozerwała mnie; skoro na mnie tak podziała, to i na ciebie tak podziała*. Wyjątkowość lektury zostaje podkreślona przez zastosowanie emocjonalnej składni, zwiększającej ekspresję sądu: *Gdy zaczęłam czytać „Harrego Pottera”, to nie mogłam się oderwać i przeczytałam ponad 320 stron w dwa dni. Wyobrażasz sobie?! Lektur w każdym razie nigdy tak szybko nie czytam*.

Stosując „strategię własnego przykładu”, uczniowie zachęcają również z pozycji eksperta, czego dowodzą obecne w ich tekstach stwierdzenia „zawierające oceny samego siebie pod względem przypisywanych sobie cech” (Nęcki, *op. cit.*: 47 – *Korzystając z mojej głębokiej wiedzy i szerokiego doświadczenia, chciałbym cię zachęcić do czytania wielu książek, a w szczególności do przeczytania...*) oraz ekspertyzy operujące słownictwem specjalistycznym. Na terminologię wykorzystywaną w tym celu składają się: a) nazwy pojęć z zakresu szeroko rozumianej kultury: *bestseller, heroizm, indeks, religia, rycerz, tragizm, tradycja, starożytność, średniowiecze, wydawnictwo* oraz, co zrozumiałe ze względu na temat, b) terminy teoretyczno-literackie: *baśń, dramat, fikcja, intryga, komedia, komizm, mit, motyw, perypetie, postać pierwszo- / drugoplanowa / epizodyczna, powieść: popularna, psychologiczna, science fiction, sensacyjna, wielowątkowa, wątek*, a także wyrażenia, typu: *obróbka interpretacyjna, wybór wydarzeń*.

Obecność „strategii własnego przykładu” w językowych przekazach perswazyjnych potwierdza uwagę G. Hartmanna (1936: 92), iż „na większość ludzi głębszy wpływ wywiera jeden jasny, żywy, osobisty przykład niż mnóstwo danych statystycznych”. Zdaniem tegoż badacza, moc illokucyjną wypowiedzi zwiększają – również stosowane przez uczniów – „apele emocjonalne, które w większym stopniu niż logiczne skłaniają ludzi do pożądanych zachowań”.

F. „Strategia obietnicy”. Nakłanianie adresata zachęty do oczekiwanego postępowania może odbywać się przez zapowiedź tego, co powinno nastąpić w wyniku lektury danego tekstu. Nadawca przez określoną projekcję tworzy stan zobowiązania, i gwarantuje poniekąd jego urealnienie.

nie, gdyż jest przekonany, że dzięki opisywanym walorom książki możliwe staje się spełnienie obietnicy: *Książka przeniesie cię w świat dziecięcych zabaw / do Soplicowa; znajdziesz się w świecie magii i fantazji / w świecie komputerów; przekonasz się, jak słodki i zabawny może być zwykły dzień.*

Obietnica zaistnienia w magicznej przestrzeni i uczestniczenie w przygodach bohatera ma szansę spełnienia tylko pod jednym warunkiem – *Chcesz przebywać w świecie x, przeczytaj...; Chcesz przeżyć przygodę wspólnie z Harrym, przeczytaj...*

G. „Strategia zaciekawiania”. Pozytywną motywację prowadzącą do podjęcia oczekiwanej aktywności daje się też osiągnąć przez skierowanie uwagi odbiorcy na wybrany przez nadawcę aspekt przedstawianego zagadnienia – na tyle atrakcyjny dla potencjalnego czytelnika, że mogący wzbudzić jego zainteresowanie – ale rozbudzona ciekawość świadomie nie zostaje zaspokojona. W takim przypadku należy rozpocząć od opowiadania treści książki, by w odpowiednim (zaplanowanym?) momencie przerwać wypowiedź, zwykle z podaniem powodów takiego działania (*Zrezygnuję z dalszego opowiadania, ponieważ nie chcę odbierać ci wrażeń, które ja przeżyłam; Tytułowy „kamień filozoficzny” jest wielką zagadką dla chłopca i pozostanie zagadką dla ciebie, dopóki nie przeczytasz tej świetnej książki; Poznajemy w niej tajemnicę trubadura Jaskra. Jaką? Musisz przeczytać książkę; Więcej nie powiem, aby nie psuć wam dobrej zabawy – por. Warchala 1993).* W wyrażeniu tej strategii przydatne okazują się zdania warunkowe (*Jeśli chcecie wiedzieć, co dalej, powinniście ją po prostu przeczytać; Jeśli chcesz przekonać się, co Ania jeszcze zmagstrowała, koniecznie musisz przeczytać tę książkę*) oraz zdania pytające (*Czy im się udało? Przekonasz się, gdy...*).

Zaciekawienie odbiorcy można też wywołać, stosując egzotyczne terminy: *portal, teleport, gang szczurów, uczelnia czarodziejek* lub obce uczniowskiemu doświadczeniu nazwy stworków występujących w proponowanym tekście literackim: *elfy, feniksy, grule, gryfy, hobbici, krasnoludy, magowie, niziołki, ogry, orki, tytani, zombi.*

Wpływając na „stan przekonaniowy” odbiorców, w ramach przedstawionych strategii perswazyjnych przydatnych w realizacji intencji nakłaniających, uczniowie równolegle korzystają, co było już wielokrotnie egzemplifikowane, z istotnego instrumentu zachęty, tj. stosują w wypowiedziach elementy oceniające.

3. Wartościowanie

Wśród wielu badaczy istnieje zgodność, że warunkiem koniecznym każdego przekazu z dominującą funkcją perswazyjną jest obecność sądu wartościującego (patrz np.: Bralczyk 1987; Filipowicz 1988; Karwatowska 2001, 2010; Kawka 1999: 200–239; Puzynina 1992; Wieczorek 1999; zob. też publikacje o charakterze poradników: Aslett 1994 lub Ygnasik 1994), czyli takiego, który „określa pozytywną lub negatywną wartość danego przedmiotu czy stanu rzeczy” (Galasiński 1992: 39). Z uwagi na specyfikę intencji opisywanego gatunku mowy eksponowaniu podlegają niemal wyłącznie pozytywne strony przedmiotu, o którym się mówi. Jeśli dochodzi do prezentacji negatywów, to tylko na zasadzie amplifikacji, zwiększającej wrażenie pozytywnej wartości obiektu zachęty. Stąd też piętnastoletni uczeń, który pisze o walorach wybranej książki, zwraca uwagę na jej:

- a) wartości poznawcze – stwierdzając ogólnie: *Możesz się z niej dużo nauczyć*, lub wskazując konkretne korzyści: *Czytając tę książkę, możemy dowiedzieć się o starożytnych Grekach i Rzymianach / o polskiej szlachcie / o życiu mieszkańców średniowiecznej Polski; książka nawiązuje do legend celtyckich*;
- b) wartości etyczne: *W książce J. K. Rowling dobro zawsze wygrywa; Gdy świat jest dla ciebie okrutny, uczysz się doceniać nawet najdrobniejsze wygrane; książka uczy nie myśleć pieniędzmi; udowadnia, że wszystko jest możliwe, tylko trzeba wierzyć w siebie; Uczy przyjaźni, ofiarności i pomagania innym w trudnych sytuacjach*;
- c) wartości edytorskie: *Jest to dzieło niezwykle pod względem wydawniczym; kolorowe ilustracje; rysunki objaśniające, o czym będzie rozdział; dobry druk; piękna oprawa; cała książka kończy się alfabetycznym indeksem*.

Zachęcając do przeczytania wybranej lektury, uczniowie stosują oceny jawne (Bralczyk, *op. cit.*: 88), wyrażając je wprost waloryzującymi strukturami a) syntetycznymi: *książka / lektura / powieść / pozycja / publikacja – cudowna, fantastyczna, najlepsza, piękna, pouczająca, wartościowa, wspaniała, wzruszająca, znakomita, znana* oraz b) analitycznymi: *godna polecenia, obok której nie można przejść obojętnie, wprost nie do opisania; pochwała heroicznego patriotyzmu, baśń o rycerskiej przeszłości, baśń ubrana w dorosłą szatę*.

Ogólną wysoką ocenę książki dopełnia informacja o wartościowanych przez nadawcę wybranych składnikach proponowanego tekstu literackiego. Nacechowane dodatnio określenia akcentują zalety: akcji (*dynamiczna, przemyślana, szybka, wartka*), fabuły (*ciekawa, pełna intryg, wciągająca*).

jąca), narracji (*bardzo łatwa w odbiorze*), bohatera (*pozostaje długo w pamięci, przyciągający uwagę, sztandarowy*), wydarzeń (*autentyczne, burzliwe, poddane obróbce interpretacyjnej wielkiego pisarza*). W przekonywaniu odbiorcy przydatne też okazuje się wartościowanie: przygód (*fascynujące, wspaniałe*), historii (*śliczna, świetna, piękna, prawdziwa*), a także języka (*Język utworu jest lekki, czasem humorystyczny, pełen subtelności piękna; język barwny, charakterystyczny dla Sienkiewicza; W powieści zostały użyte słowa i zwroty charakterystyczne dla średniowiecznej Polski*) oraz stylu (*prosty, zrozumiały, niewymagający skupienia*).

Wzmocnieniu przywołanych ocen służą metaoperatory tekstowe, których funkcje mogą pełnić przysłówki, wyrażenia przyimkowe, jak również zdania składowe, zwiększające moc illokucyjną całej wypowiedzi. Wymienione elementy intensyfikujące zajmują różną pozycję w wypowiedzeniu: zwykle występują po inicjalnym „jest to”: *nadzwyczaj / szczególnie wciągająca; na pewno świetna historia; zdecydowanie najlepsza książka; niewątpliwie najbardziej wyróżniający się „Wiedźmin” Sapkowskiego; Bardzo, bardzo podobał mi się „Wiedźmin”; Zrozum mnie: to nie jest nudna historia; Musisz wiedzieć, że ...; Gorąco namawiam do...; Uwierz mi, to naprawdę bardzo piękna historia; ale także, co pokazuje ostatni przykład, w środku wypowiedzenia lub na jego końcu: *Znakomitą serią książek są oczywiście „Muminki”; powinieneś ją po prostu przeczytać; Historia jest śliczna, naprawdę; Chyba lubi pani książki o miłości, prawda?**

Rola zacytowanych ocen jawnych polega na przedstawianiu w bezpośredni, a więc łatwy w percepcji sposób, określonego waloru obiektu zachęty, ale należy jednocześnie dodać, że wartościowanie w tym akcie mowy ma zakres znacznie szerszy. W zasadzie każda z omówionych wyżej strategii zawiera ocenę – często ukrytą, wyrażoną nie wprost, ale oczywistą: np. fakt, że *ktoś ważny czytał książkę* lub że *książkę czytają wszyscy* jest wyraźnym nośnikiem oceny: *ta książka jest dobra*. Jeśli podobnie zinterpretujemy niekiedy nawet zbyt długie streszczenia proponowanych tekstów (tzn. jako: *referuję ci treść tej książki, bo chcę ci powiedzieć, że jest ona dobra*), dojdziemy do wniosku, że wartościowanie stanowi inherentną cechę każdej zredagowanej przez uczniów zachęty.

* * *

1. W pragmatycznym akcie mowy, respektującym prawo uczestników komunikacji do autonomii, chodzi o stworzenie jakościowo nowego przekonania odbiorcy, a następnie skłonienie go do działań zgodnych

z nowym przekonaniem. Oczekiwania nadawcy mogą, ale nie muszą być spełnione. Zachęcanie odbywa się bowiem nie poprzez kategorię *nakazy* i *zakazy* czy operowanie sankcją, ale przez budowanie takiego wizerunku przedmiotu *zachęty*, by jego walory wpłynęły na zmiany w zachowaniach odbiorczych.

2. Osiągnięcie sukcesu komunikacyjnego w *zachęcie* umożliwiają inne niż w *stricte* imperatywnych aktach mowy sposoby nakłaniania. Stosowane przez uczniów gimnazjum strategie perswazyjne są przede wszystkim działaniem wartościującym dodatnio. Oprócz „samopotępienia” pozostałe strategie, tj.: „zaszczytu”, „przenoszenia kompetencji” czy „konformizacji”, jak i strategie: „własnego przykładu”, „obietnicy” oraz „zaciekania” tworzą: a) pozytywny obraz książki, o której mowa albo b) niosą ocenę osoby tę książkę czytającą lub też c) wskazują właściwy – czyli ceniony, bo zgodny z oczekiwaniami nadawcy – kierunek działania. Pomocne w realizacji zamiaru komunikacyjnego *zachęty* okazują się też oceny jawne bądź takie zachowania mowne, które przenoszą ciężar wartościowania na odbiorcę komunikatu.

3. Niewykluczone, że można nakłonić jednym zdaniem, ale wydaje się, że *zachęta* wymaga sekwencji wypowiedzi, w których dochodzi do kumulacji różnych sposobów nakłaniania, co prawdopodobnie zwiększa możliwości wytworzenia określonego przekonania u odbiorcy. Jest rzeczą charakterystyczną, a potwierdza ją analiza wypowiedzi uczniowskich, że w *zachęcie* gimnazjaliści rzadziej korzystają z istotnych faktów i liczb, co w „teorii modelu prawdopodobieństwa opracowania” Petty’ego i Cacioppo nazwane zostało drogą ośrodkową, preferują natomiast drogę obwodową, tj. działanie perswazyjne polegające na „dostarczaniu sygnałów, które pobudzają do akceptacji argumentu bez większego namysłu” (patrz: Aronson, *op. cit.*: 75; por. też uwagi dotyczące mechanizmów perswazji w: Barańczak 1975), stymulując przede wszystkim wolę i uczucia odbiorców.

**GATUNKI AKTYWIZUJĄCE
KONTEKSTOWO**

I. Wyrażanie SKARGI przez gimnazjalistów (z uwzględnianiem rangi społecznej odbiorcy)

Założyliśmy wcześniej, że wybierana przez nadawcę wypowiedź nie tylko umożliwia (warunkuje) wyrażanie określonych zamiarów komunikacyjnych, blokując jednocześnie realizację niektórych innych ich typów, ale że istnieje też zależność odwrotna, co oznaczałoby, że rodzaj intencji transmitowanych informacji również wyznacza zbiór gatunków mowy, które potencjalnie mogą (i tylko one) konkretny zamiar przekazywać. Należy więc przypomnieć stale aktualne pytanie: co decyduje o wyborze – spośród znanych użytkownikowi języka form gatunkowych – tej, ocenionej (subiektywnie) jako najodpowiedniejszej, tj. najlepiej wyrażającej konkretny zamysł nadawczy?

Odpowiedzi szukać należy (znowu) w szeroko rozumianym tle komunikacyjnym, którego jednym z ważnych komponentów jest osoba odbiorcy (zob.: Bachtin 1986: 396; Pisarkowa 1978). Skoro składnik ten determinuje kształt przekazu (nie tylko zresztą werbalnego; por. np. Bon 1994: 73–87), dużego znaczenia – przy generowaniu wypowiedzi – nabiera konieczność uwzględniania wiedzy na temat pozycji społecznej interlokutora i uznawanego przez niego systemu wartości. S. Grabias (1997: 320; por.: Bokszański, Piotrowski, Ziółkowski 1977; Wiśniewska 2005) stwierdza i proponuje:

Rangi społeczne rozmówców wyznaczają, jak wiadomo, obowiązujący w danej wspólnocie komunikatywnej układ ról językowych. Realizowanie tych ról polega na doborze środków językowych stosownych do umysłowych możliwości odbiorcy oraz do funkcji, jaką pełni on w społeczeństwie. Umiejętność tę nazwijmy społeczną sprawnością językową. [...] Jest ona ukoronowaniem wiedzy o języku i o społeczeństwie.

W niniejszym rozdziale podjęta zostanie próba wskazania kilku (związanych z koniecznością dostosowania formy przekazu do jej adresata) elementów różnicujących powierzchniowe realizacje aktualizowanego gatunku mowy, w tym przypadku – ekspresywnej *skargi*. Stanowiący wyraz kumulacji negatywnych emocji (zob. Lang 1972; por. *SJP*, Szymczak, t. 3, 1989: 225), wybrany tu do opisu selektywnego typ realizacji słownej wykorzystywany jest w codziennej praktyce komunikacyjnej coraz częściej, i to zarówno przez dzieci, jak i osoby dorosłe (Wojciszke, Baryła 2001). Przedmiotem prowadzonych rozważań uczyni się najpierw sposób rozumienia gatunku przez jednolitą wiekowo, choć niejednorodną środowiskowo, grupę młodzieży gimnazjalnej, a następnie podda analizie socjolingwistycznej te komponenty wypowiedzi, które ulegają modyfikacjom wraz ze zmianą relacji nadawczo-odbiorczej.

1. Świadomość gatunkowa (elementy wybrane)

Pojęcie *skargi* jest złożone i niejednoznaczne. Podobnie sądzi J. Lang (1972: 9–10), rozpatrując *skargę* w kontekście prawniczym:

Pojęcie *skargi* jest pojęciem względnym i wieloznacznym. Względny, ponieważ ulega zmianie w czasie w związku ze zmianą funkcji postępowania, w którym ono występuje, względnie danej koncepcji prawa; wieloznacznym, ponieważ znaczenie pojęcia *skargi* zależy często tak od różnych sposobów definiowania pojęcia *skargi* czy przypisywania mu różnych celów i funkcji, jak i od gałęzi prawa, w jakim ono występuje.

Potwierdzeniem tej uwagi mogą być aż dwie proponowane przez A. Wierzbicką (1983: 130) formuły definicyjne omawianego gatunku, różniące się organizującymi przekaz intencjami, a brzmiącymi następująco:

- a) *mówię: dzieje mi się coś złego i chcę żebyś mi współczuł* oraz
- b) *mówię: ktoś powoduje że dzieje mi się coś złego i mówię to bo chcę żebyś zrobił temu komuś coś złego.*

Wśród badaczy problemu utrwaliło się przekonanie o możliwości wyrażania w *skardze* także i innych oczekiwań nadawczych, tzn.:

- c) albo implikujących chęć uświadomienia sobie przez twórcę przekazu istoty zaistniałego – odczuwanego jako przykry – stanu rzeczy (*mówię to bo chcę zrozumieć to co się ze mną dzieje*), albo
- d) wyrażających *dyrektywę* – skierowaną do odbiorcy – o zaprzestanie działań stan ten wywołujących (*mówię to bo chcę abyś przestał tak postępować; patrz: Depta 1999*).

Zdaniem J. Reszki (1986: 41), „osoba wypowiadająca swoją skargę (oskarżenie), kierując ją do kogoś, chce adresata o czymś poinformować, czyli chce, żeby adresat o czymś się dowiedział. Przekazywana informacja dotyczy zachowania pewnej osoby – obiektu skargi”.

Wspólną jednak cechą różnych wariantów skargi jest to, że mówiący wyraża niezadowolenie i informuje o złym samopoczuciu, spowodowanym swoją niekorzystną sytuacją, działaniami odbiorcy bądź innych osób (Wyrwas 2000: 119–120).

Prawdopodobnie wskazane przyczyny, wywołujące charakterystyczny stan wewnętrzny osoby *skarżącej się*, w połączeniu z potrzebą zwerbalizowania doświadczanych przeżyć emocjonalnych, powodują, że w czterech istniejących definicjach gatunku konsekwentnie akcentowany jest ten sam nadrzędny składnik wypowiedzi, zwykle formułowany jako:

[*ja X mówię: czuję się źle z powodu Y*] (Depta; Wyrwas, *op. cit.*; por. Wierzbicka 1969: 36).

Wyeksplikowany główny element semantyczny *skargi* uświadamiają sobie zapewne także piętnastoletni uczniowie – (badania ankietowe przeprowadzono w Gimnazjum nr 9 w Lublinie oraz wśród młodzieży z Rejowca Fabrycznego, Pawłowa i Leonowa. 100 uczniów z trzecich klas odpowiadało na następujących pięć pytań, dotyczących sposobu rozumienia *skargi*: Czy kiedykolwiek *skarżyłeś się*? W jakiej to było sytuacji? Opisz ją; Do kogo mógłbyś skierować swoją *skargę*? Wymień te osoby; Jaki jest cel *skargi*? Czego może dotyczyć i po co się to robi? Na jaki temat nigdy nie poskarżyłbyś się księdzu lub innej osobie dorosłej? Wymień kilka przykładowych tematów tabu. Co to jest *skarga*? Spróbuj ją zdefiniować. Możesz wykorzystać w swojej wypowiedzi znane Ci „zastępniki-synonimy” *skargi*. W rozdziale analizie poddane zostaną także próbki *skarg*, zredagowane przez uczniów wypowiadających się na temat: „Wyobraź sobie sytuację, w której czujesz, że ktoś Cię skrzywdził. Napisz cztery różne skargi skierowane do: a) nauczyciela, b) osoby duchownej, c) mamy, d) młodszego kolegi / koleżanki / brata / siostry”) – bowiem w tworzonych przez nich definicjach gatunku eksponowane są dwa powtarzające się i dominujące komponenty: werbalny (*ja X mówię*) oraz odcuciowy (*czuję się źle z powodu Y*; patrz: Bartmiński, Tokarski 1993).

- a) Mowny charakter komunikatu sygnalizowany jest w dwojaki sposób. Pierwszy z nich dokonuje się przez użycie w *definiensie* wyrazów o szerokiej denotacji, zawierających w swojej strukturze jaw-

ne bądź ukryte 'mówię', czyli leksemów: *mówienie* (*skarga = m. jakiejś osobie o czymś złym, aby coś zrobiła w tej sytuacji*); *powiedzenie* (*p. komuś / zaufanej osobie o tym, co nas zabolowało ze strony drugiej osoby*), *wypowiedź* (*w., w której chodzi o to, aby zaprzestano robienia czegoś złego dla mnie; w., aby ktoś oddał pieniądze*) czy *wyrażanie* (*w. niezadowolenia*).

Sem informujący o czynności werbalizowania myśli i uczuć czytelny jest również w tych objaśnieniach pojęcia, w których następuje powierzchniowe odwołanie (nie zawsze poprawne) do innych niż definiowany gatunków mowy, np. do: *apelu* (*skarga = a., w którym prosimy o zaprzestanie robienia czegoś niemilego*), *doniesienia* (*d. starszej osobie o tym, jak się zachowuje inny człowiek. „O doniesieniach – pisze J. Lang, 1972: 14 – jest między innymi mowa w polskim prawie międzywojennym. Przez doniesienie rozumiano tu – ogólnie biorąc – każde wystąpienie skierowane do organów hierarchicznie przełożonych, zawierające wiadomości o zachowaniu się organu i pracowników państwowych”*), *donosu* (*d. na inną osobę, która nierzetelnie wywiązuje się ze swoich obowiązków*), *opowiadania* (*o. przykrew sytuacji; o. o nieprzyjemnej sytuacji, w której znalazła się osoba skarżąca*), *prośby* (*p. rozpatrzenia jakiegoś problemu*), *zażalenia* (*złożenie z. na kogoś lub na coś*) oraz *zeznania* (*złożenie na kogoś z. o tym, że ktoś robi mi coś złego*). Temu samemu celowi służy grupa nominalna z określnikiem rzeczownikowym *przekazanie informacji* (*p. i. jakiejś innej osobie, dzięki czemu możemy uzyskać pomoc drugiego człowieka*), jak również rozbudowane wypowiedzenie (tu implikujące *protest: ostre wystąpienie przeciw jakiemuś działaniu uważanemu za niestuszne*). W większości cytowanych wykonan gimnazjalistów bez trudu dostrzega się jedną z zasadniczych intencji, regularnie realizowaną w omawianym rodzaju wypowiedzi – zamiar ten należy interpretować jako chęć dokonania przez osobę skarżącą się uzewnętrznienia przeżywanych emocji.

- b) Komponent odcuciowy związany jest z doświadczeniem, kwalifikowanym przez nadawcę *skargi* jako niesprawiedliwe, więc krzywdzące. Określając specyfikę gatunku, uczniowie korzystają z wyrazów (będących nazwami działań dezaprobowanych bądź nazwami wyników tych działań), które łącznie z rozwiniętymi, precyzującymi przydawkami umożliwiają przesłanie komunikatu o dokonywanym wartościowaniu przedstawianego problemu. W tym wypadku używa się takich elementów językowych, jak:

ocena / ocenianie (o. czyjegoś złego zachowania / o. wrednych uczynków); pretensje (p. poparte prawdziwymi argumentami), wyrażenie opinii (w. o. na konkretny temat z uwzględnieniem własnej negatywnej pozycji w danej sprawie). Przede wszystkim jednak stosowane są (uznane za synonimy) rzeczowniki: *wyrzut, zarzut*; struktury odsłowne: *narzekanie, obwinianie, skarżenie się, utyskiwanie, żalenie się* (albo konstrukcje analityczne: *czynienie zarzutów*); czasowniki: *skarżyć się, żalić się*, z których ostatni definiowany jest przez G. W. Leibniza (1975: 67) jako 'wyjawiać ból spowodowany złem, ponieważ na to zło nie zasłużyliśmy'.

Ekspozowane przez twórców analizowanych definicji poczucie krzywdy skutkuje przywoływaniem przykładowych sytuacji, w których rezultacie doszło do zaistnienia werbalizowanych szkód moralnych, rodzących potrzebę informowania o własnym niezadowoleniu wybranych z otoczenia jednostek (*chcę powiedzieć, że ktoś mnie krzywdzi; muszę powiedzieć, że coś mi się nie podoba / nie odpowiada*). Przyczyny negatywnego stanu wewnętrznego autora wypowiedzi mogą być różnorodne – gimnazjaliści piszą o: niesprawiedliwej ocenie (*gdy dostanę ocenę nieadekwatną do mojej wiedzy*); niestosownych zaczepkach (*gdy ktoś mnie zaczepiał*); pobiciu (*gdy zostałem pobity przez kolegów*); złośliwych plotkach (*gdy się zde-nerwuję, najczęściej wtedy, gdy ktoś o mnie opowiada głupoty*); niewybrednych żartach (*gdy ktoś schował mi buty w szatni; wulgarne dowcipy*). Wśród powodów skargi wymieniane są również: odbywanie niezawinionej kary (*gdy ojciec każe mi sprzątać, chociaż nie nabrudziłam i gdy każe mi bawić braci*); naruszenie prywatności (*gdy ktoś bezpodstawnie narusza moją prywatność*) lub kradzież (*gdy ktoś wziął należącą do mnie rzecz*).

Wypada jednocześnie zaznaczyć, że (wartościowane *in minus*) przeżycia wewnętrzne i powiadamianie o nich wybranych adresatów nie są charakterystyczne wyłącznie dla omawianego gatunku mowy. Składniki te uznaje się za typowe np. dla *lamentu*, zwłaszcza jego wersji literackiej (zob. *SJP*, Szymczak, 1988: 8 oraz *STL*, Głowiński, Kostkiewiczowa, Okopień-Sławińska, Sławiński 1988: 247). Według K. W. Hempfera (1979: 284), „wszystkie tradycyjne metody określenia gatunku można ostatecznie sprowadzić do tego, że jakaś grupa tekstów, niezależnie od sposobu jej ukonstytuowania, badana jest pod względem elementów wspólnych wszystkim tekstom tej grupy”. W przypadku braku choćby jednego z wyznaczników kwalifikuje się dany tekst jako reprezentację innego gatunku.

Przypuszczać można zatem, iż istotnym (dyferencjalnym) komponentem aktu *skarżenia się na coś lub na kogoś* jest wywołujące wypowiedź nastawienie jej twórcy, które – poza żalem i brakiem zgody na zaistniały stan rzeczy – implikuje również przekonanie nadawcy o możliwości zmiany tego stanu rzeczy (w przypadku *lamentu* wyrażającego ‘żałobę, bezradność wobec przeciwnostw losu’ wydaje się to mniej prawdopodobne). Przekaz informacji o (ocenionym jako bezprawne) działaniu nazywanych obiektów wywołuje naturalną – przez uczniów często sygnalizowaną – potrzebę polepszenia samopoczucia (*odreagowanie zła i niesprawiedliwości; wyładowanie złości; wyżalenie się; by poczuć się lepiej; by ulżyło nam na duszy*) oraz dążenie do poprawy zaistniałej sytuacji, co przejawia się w zróżnicowanych pragnieniach (i podejmowanych czynnościach werbalnych) osoby skarżącej się, począwszy od *zwrócenia uwagi* (z. u. *na czyjeś złe zachowanie; z. u. ogółu na konkretny problem / zaniedbanie*) przez *dochodzenie prawdy* (*problem leży w d. p.; gdy ktoś łamie nasze prawa*) i domaganie się szacunku (*chcemy, by nas szanowano*) aż po *ukaranie sprawcy* wyrządzającego krzywdę (*żeby wyciągnąć z tego konsekwencje; żeby ten, kto coś źle zrobił, został ukarany; aby osoba, która zrobiła coś źle, mogła za to zapłacić; by „sprawiedliwości stało się zadość” / szukanie sprawiedliwości; chodzi o u. s.*). Ważna okazuje się też świadomość działań profilaktycznych (*zapobieganie skutkom jakiegoś negatywnego zachowania; aby w przyszłości to się nie powtórzyło; aby zapobiec złu*).

Skarga postrzegana jest ponadto jako specyficzny mechanizm obronny. Z uczniowskich definicji pojęcia wynika, iż realizacja omawianego rodzaju wypowiedzi stanowi: *próbę obrony* (*to taka specjalna p. o.; skarga jest wtedy, gdy ktoś nas skrzywdzi i sami nie możemy temu zaradzić*), *obronę* (*bo chcemy zastosować o. w sytuacji, gdy ktoś mnie krzywdzi*), *metodę na obronę* (*m. n. o. w sytuacji znęcania się nade mną*), *sposób samoobrony* (*s. s. w sytuacjach krytycznych, pozwalający na uniknięcie niebezpieczeństwa ze strony złych kolegów*). Przez podjęcie charakteryzowanej działalności językowej można wreszcie uzyskać dla siebie pomoc i wsparcie. W komunikowaniu tego rodzaju oczekiwań szczególnie przydatne okazują się struktury hipotaktyczne, zwłaszcza okolicznikowe celu i przyczyny oraz zdania dopełnieniowe (*aby sobie pomóc; gdyż dotyczy to zawsze wyrządzonej krzywdy, niesprawiedliwości; ponieważ dzięki temu uzyskujemy wsparcie drugiego człowieka; ludzie skarżą się, bo sądzą, że zostaną wysłuchani i otrzymają pomoc*), a także użycie ekspresyjne nacechowanego metaforycznego wyrażenia „wołanie o pomoc” (*skarga = „w. o p.” w mniej lub bardziej zawitych sytuacjach*). Prośba o pomoc widoczna jest też w tych wykonaniach, w których uczeń informuje o doznawanych dolegliwościach fizycznych, zwią-

zanych bądź z chorobą (*gdy byłem chory i bardzo bolało mnie gardło; gdy bolał mnie brzuch i nie mogłem złapać oddechu*), bądź z tzw. przetrenowaniem (*gdy wykonywałam z nadmiernym zaangażowaniem ćwiczenia na lekcji wychowania fizycznego*).

Scalając wymieniane w uczniowskich definicjach elementy znaczenia rozpatrywanego pojęcia i korzystając z wzorów eksplikacyjnych, jakie konstruuje L. Jordanskaja (1972; por. van Dijk 1985: 151), można by zaproponować dla skargi następujące objaśnienie:

- a) *Nadawca A jest pewien wydarzenia B;*
- b) *A pragnie wyrazić to, że B jest niepożądane (odczuwane jako przykre, krzywdzące) dla A i sprzeczne z podstawowymi zasadami życia osobistego i społecznego;*
- c) *A nie jest w stanie sam przeciwdziałać B;*
- d) *A pragnie, by odbiorca C coś zrobił (np. ukarał sprawcę D bądź/i przeciwdziałał powtórzeniu się B, a tym samym zmienił negatywny stan wewnętrzny A).*

2. Struktura skargi

Niektórzy badacze przekonują, że „skarga jako gatunek mowy nie dysponuje stałym schematem budowy, [...] a użytkownicy języka rozpoznają ją niezależnie od realizacji tekstowej, intuicyjnie identyfikując najistotniejszy element: niezadowolenie nadawcy” (Depta 1999: 143). Należy jednocześnie zauważyć, że zdania na ten temat są podzielone. Analizując teksty oficjalnych skarg urzędowych, K. Pisarkowa (1983: 161) stwierdza m.in.:

[...] jest to akt perswazyjny, skomplikowany, a jednocześnie naiwny i wyrazisty w strukturze. Dobrze się nadaje do analizy. Interesujące są obie jego warstwy: obiektywna – zewnętrzna, która tworzy jego ogólny schemat performatywny, i subiektywna – merytoryczna, podporządkowana funkcji perswazyjnej, ale także konstruowana [...] według stałych i ograniczonych ilościowo schematów. [...] Do obligatoryjnych składników jej schematu składniowego należą takie, które zawsze charakteryzują akt performatywny: 1. Pierwsza osoba nadawcy (*ja*), 2. Verbum performatywne (*zwracam się, proszę, oskarżam*), 3. Obecna lub możliwa do interpolacji deixa (*tym pismem, tym samym, niniejszym itp.*), 4. Odbiorca, do którego się adresuje akt (instytucja odbierająca skargę: *zwracam się do X, proszę X*), 5. Przedmiot skargi.

Wydaje się ponadto, że – oprócz wskazanego wyróżnika, czyli braku zadowolenia twórcy omawianego typu wypowiedzi – musi istnieć jakaś

wspólnota refleksji wzorca, skoro 64% gimnazjalistów w podobny sposób (tj. z uwzględnieniem czterech pierwszych wymienianych niżej składników) komponuje ten rodzaj przekazu (por. Wiśniewska 1983).

- a) W zgromadzonym materiale za sygnał jego otwarcia uznać należy zwrot do adresata (*Mamusiu!, Proszę pani!, Kasiu!*), a często stosowane przez piętnastolatków wykrzykniki dają się interpretować jako znaki graficzne, wyrażające zintensyfikowane pragnienie nawiązania kontaktu z nazywanym odbiorcą (zob. Mazur 1986: 95).
- b) Po wywołaniu osoby, do której komunikat jest kierowany, następuje tzw. przedskarga, zawierająca z reguły albo zapowiedź referowania zaistniałego problemu (*Mam duży / mały niesamowity / osobliwy / palący / pewien / ważny / wielki problem lub kłopot; Jest sprawa pilna / trudna / wstydliva. Co mam robić?; Przyszłam do księdza z taką sprawą; Zwracam się do pani z następującą sprawą; Wczoraj spotkała mnie przykrość. Wyobraź sobie, że...*), albo wyrażoną powierzchownie informację o realizowanym typie wypowiedzi (*Wnoszę skargę; Piszę do księdza skargę na...*).
- c) Z kolei przystępuje się do przedstawienia przedmiotu skargi, co oznacza, że zazwyczaj dopiero po zrealizowaniu dwóch poprzednich elementów można przejść do werbalizowania odczuwanego dyskomfortu psychicznego lub/i fizycznego, często z przywołaniem sytuacji bodźcowej (*Mamo! To niesprawiedliwe. W szkole nie było mnie trzy tygodnie. Nie byłam obecna na powtarzaniu całego materiału z geometrii, więc gdy pani mnie zobaczyła, wzięła mnie do odpowiedzi! A na dodatek postawiła mi jedynkę i powiedziała, że nie mogę jej poprawiać! Mamuś, czuję się okropnie. Idź do szkoły i porozmawiaj z tą panią. Proszę!*).
- d) Przytoczony w całości typowy przykład tekstowej realizacji opisywanego gatunku mowy – (przypomnijmy za J. Bartmińskim, 1998: 17, że „tekst jest to ponadzdaniowa jednostka językowa, makroznak, mający określone nacechowanie gatunkowe i stylowe / kwalifikator tekstu/, poddający się całościowej interpretacji semantycznej i komunikatywnej, wykazujący integralność strukturalną oraz spójność semantyczną i podlegający wewnętrznemu podziałowi semantycznemu, a w przypadku tekstów dłuższych, także logicznemu i kompozycyjnemu”) – zawiera, oprócz przedstawienia problemu i zapowiedzi prezentacji poruszającej nadawcę sprawy oraz nazwania odbiorcy komunikatu, również „okre-

ślone żądanie odpowiedniego zachowania się”, czyli tzw. *petitum skargi* (patrz: Wyrwas 2000: 132; por. też sąd J. Labochy, 1996: 58: „Wypowiedź liczy zawsze na odpowiedź, na jakąś reakcję, niekoniecznie słowną. To oczekiwanie wpisane jest w jakiś sposób w samą wypowiedź niezależnie od tego, czy adresat jest bezpośrednim uczestnikiem w potocznym dialogu, czy też na przykład zespołem ludzi określonej dziedziny kultury, w jakiś sposób uświadamianym sobie przez nadawcę wypowiedzi. Wypowiedź nie tylko liczy na odpowiedź, ale ją również przewiduje”). W wypowiedziach uczniowskich przywoływany składnik wypowiedzi implikuje zarówno własną bezradność osoby piszącej wobec zaistniałego stanu rzeczy, jak i wiarę w możliwość dokonania jego zmiany przez adresata wypowiedzi (zakres postulowanych reakcji odbiorczych może obejmować niekiedy tylko pragnienie współczucia. Powiedzmy też w tym miejscu, że na *petitum skargi* jako obligatoryjny element analizowanego typu wypowiedzi wskazywał J. Lang, 1972: 18, pisząc: „[...] w nauce prawa publicznego pojęcie skargi wyrażało bądź akt wszczynający proces, bądź roszczenie lub żądanie ochrony prawnej, względnie realizacji norm procesowych i materialnych obowiązującego prawa, bądź też możliwość zaskarżenia czynności prawnych lub faktycznych organów prowadzących postępowanie itp.”).

W pozyskanym materiale do wyrażania oczekiwań nadawczych wykorzystywane są zdania pojedyncze rozwinięte (*Nie mam nawet do kogo zwrócić się o pomoc*) i złożone z podrzędnym przydawkowym (*Mam nadzieję, że Pani zrobi coś w tej sytuacji*) bądź celowym (*Modlę się, żeby ksiądz zainterweniował*), a także rozkazujące (*Zrób coś!*) oraz pytające (*I jak tu z takim wytrzymać? I co ja mam teraz zrobić?*). W zasadzie wszystkie stosowane w tym celu wypowiedzenia, choć różnicowane pod względem stopnia nacechowania kategorycznością (od wartości wysokich po zerową), można zaliczyć do struktur optatywnych (zob. Bralczyk 1981), często poprzedzanych leksemem *proszę* (*Proszę, niech ksiądz coś z tym zrobi; Proszę, żeby Pan coś zrobił; Proszę, pomóż mi*). Ma rację J. Lang (1972: 17), stwierdzając, że „[...] skarga jako czynność człowieka jest w pierwszym rzędzie zdarzeniem i znaczy mniej więcej tyle, co zarzut, żądanie ustosunkowania się do negatywnie ocenianej działalności”, ponieważ nawet wówczas, gdy *petitum* nie jest wyrażone

powierzchniowo, bez większych trudności można odczytać zasadniczy zamiar komunikacyjny skarżącego się podmiotu. Przykład realizacji najpopularniejszego wśród uczniów tematu, jakim jest pejoratywnie oceniane zachowanie nauczycielskie (*Mamo! Posłuchaj! Ta nauczycielka jest jakaś dziwna. Przecież ja byłam chora przez cały tydzień, a ona mi dzisiaj powiedziała, że to jej nie interesuje i wzięła mnie do odpowiedzi. Jeszcze na dodatek celowo zadawała mi najtrudniejsze pytania, a na deser postawiła mi jedynekę*), pokazuje, że nadawcy nie przyświeca wyłącznie chęć przekazywania określonych informacji, ale że istotne jest tu również (i w przywołanej egzemplifikacji prawdopodobnie tak odbierane przez bliską osobę) jego oczekiwanie na pożądaną interwencję wybranego adresata.

- e) W około jednej trzeciej analizowanych wykonan gimnazjaliści wyraźnie wieńczą swoją wypowiedź, używając tych samych struktur językowych, które stosowane są (nie tylko przez uczniów) w zakonczeniach także innych gatunków mowy, np.: *cześć, na tym koniec, to wszystko* itp. M. M. Bachtin (1986: 370) wyjaśnia:

Słuchając lub czytając, wyraźnie odczuwamy koniec wypowiedzi, słyszymy nieomal konkludujące *dixi* mówiącego. Owo zwieńczenie przybiera szczególną postać. Można je też określić przy użyciu specjalnych kryteriów. Pierwsze i najważniejsze kryterium to możliwość udzielenia odpowiedzi, a dokładniej i szerzej – zajęcia wobec wypowiedzi postawy współodpowiadającej. [...] Swego rodzaju zwieńczenie jest nieodzownym warunkiem reakcji na wypowiedź.

J. Mazur (1986: 96–99) opisuje ponadto sposoby wzmacniania zakończenia, zaliczając do nich:

1. Zaakcentowanie zakończenia rozmowy, opowiadania, tematu, własnej wypowiedzi lub opisu zdarzenia;
2. Zaakcentowanie zakończenia wypowiedzi z jednoczesną funkcją apelu do odbiorcy o akceptację (rozumienie) swojego postępowania lub swojej interpretacji postępowania innych (oceny przedstawianych faktów);
3. Zaakcentowanie doniosłości (wyjątkowości) opisywanego zdarzenia lub przytoczonej sentencji. Do leksykalnych sygnałów zamknięcia należą: a) różne formy czasownika *(s)kończyć* oraz rzeczownik *koniec*; b) słowa takie, jak: *prawda, widzisz, rozumiesz, wiesz*; c) różnego rodzaju partykuły i przysłówki takie, jak: *tak, no, nie, no i tak, i już, i tyle*.

Sygnalizowanie zamykania komunikatu uznać jednak wypada za fakultatywny element jego schematu kompozycyjnego – podobny status posiada *przedskarga*. We wszystkich natomiast składnikach omawianego

typu realizacji słownej (tych możliwych i tych koniecznych) obserwuje się próby dostosowywania sposobu ekspozycji do rangi społecznej interlokutora (zob. Wittgenstein 1974).

3. Adresat a sposób realizacji skargi

W omawianym trybie wypowiedziania się wybór odbiorcy warunkuje zajmowana przez niego pozycja społeczna. Nadawca – formułując określony sąd – zakłada, że wybrana osoba może mieć (lub obiektywnie ma) jakiś wpływ na ocenianego negatywnie sprawcę (doznawanego i skłaniającego do eksterioryzacji) poczucia krzywdy. Słuszna konstatacja, że skarżący się na kogoś „chce, aby adresat przyczynił się do ukarania osoby, której skarga dotyczy” (Reszka 1986: 43), tłumaczy powszechną wśród młodzieży decyzję o referowaniu zachowania obiektu *skargi osobie dorosłej, doświadczonej, starszej i zaufanej*. Objęci badaniem gimnazjaliści jako odbiorcę swojej wypowiedzi najczęściej wskazują: *dyrektora, nauczyciela, wychowawcę oraz mamę, tatę i rodziców*; rzadziej postrzegani są w tej roli: *kolega, koleżanka, a także przyjaciele, przyjaciółki i znajomi*; również niezbyt często wymienia się w takim kontekście dalszych członków rodziny, czyli: *babcię, brata, ciocię, dziadków, krewnych, rodzeństwo, siostrę, wujka*. Na odbiorców *skarg* kwalifikują się zwłaszcza wykonawcy (prestizowych) zawodów i funkcji, tj.: *ksiądz, lekarz, nauczycielka, opiekunowie na wycieczce, pedagog, przedstawiciele kuratorium, psycholog, rzecznik praw ucznia*. Niekiedy oskarżenia kierowane są do urzędów: nazywanych precyzyjniej – *dyrekcja, kuratorium, organa sprawiedliwości*, lub ogólniej – *jakiś urząd, instytucja*. Sporadycznie adresatem *skargi* może okazać się Bóg (*przede wszystkim zwracam się do Boga*). Zasadniczo (choć zdarzają się wyjątki) nie typuje się do pełnienia tej roli jednostek o niższej niż nadawca randze społecznej, głównie osób młodszych, co bywa odpowiednio motywowane: *Nie poskarżyłabym się do kogoś młodszego, ponieważ w niczym by mi nie pomógł; Zazwyczaj skargi do młodszego rodzeństwa lub koleżeństwa nie skierowałbym, ponieważ skargi rozwiązują osoby dorosłe lub instytucje; Nigdy nie powinno się chodzić z problemami do młodszych kolegów, lecz do ludzi starszych (doświadczonych)*. Przekonanie – eksplicytnie wyrażone w ostatnich cytacjach – oraz dostrzeganie zróżnicowania wewnętrznego zbioru potencjalnych odbiorców skutkuje w rzeczywistym działaniu językowym gimnazjalistów świadomymi modyfikacjami powierzchniowymi opisywanego gatunku mowy.

a) Jeżeli ogólny przedmiot *skargi* (jej zakres) jest we wszystkich wypowiedziach ten sam (wywołane przyczyną *x* złe samopoczucie i próba jego zmiany), to składnikiem różnicującym poszczególne wykonania wydaje się ich treść, rozumiana jako „zawartość konkretnej werbalizacji, a w szczególności zdanie będące odzwierciedleniem jakiegoś wydarzenia z właściwą strukturą kwalifikującą – porządkiem prawnym, normą moralną, względami estetyki, zasadami »dobrej roboty«” (Lang 1972: 69).

Za bezsporny uznać należy fakt, że *skarga* wyznacza tematy możliwe do realizowania w ramach charakterystycznego schematu, ale użytkownicy języka – odwołując się do wartości społecznie akceptowanych – dokonują zazwyczaj dodatkowej selekcji *tego, o czym się mówi / pisze*, dostosowując treść przekazu do osoby adresata (*nie każdemu można o wszystkim powiedzieć*). U. Żydek-Bednarczuk (2001: 114) dowodzi:

[...] każdy producent tekstu ma w swojej kompetencji globalną strukturę tekstu [...]. Potrafi zbudować propozycjonalną bazę nałożoną na schemat sytuacji i poprzez działanie językowe osiągnąć zamierzony cel (zrealizować intencję), organizując struktury językowe w kompleksową całość.

Uwaga ta znajduje potwierdzenie w zestawieniu najchętniej podejmowanych przez respondentów tematów *skarg* (tu: uporządkowanych alfabetycznie), kierowanych do pięciu (sugerowanych w ankiecie) odbiorców.

Tabela 2 pokazuje, że na niewiele spraw można (z powodów wcześniej sygnalizowanych) poskarżyć się komuś młodszemu i rówieśnikowi. Różnorodność tematyczna charakteryzuje natomiast kontakty międzyludzkie, kształtowane przez jeden z trzech typów relacji asymetrycznych, zachodzących między: nastoletnim parafianinem i księdzem, dzieckiem i matką, uczniem i nauczycielem, chociaż także w tych przypadkach istnieją tematy tabu (zob. Widłak 1963; patrz też w niniejszym opracowaniu: *Gatunki dyrektywne – ZAKAZ*). Z przeprowadzonych badań wynika, że w interakcji z odbiorcą o wyższej randze społecznej gimnazjaliści nie rozważaliby kwestii, przy których omawianiu *czują się zażenowani*. Werbalizację omawianego rodzaju (w sytuacji nierównorzędności pozycji interlokutorów) blokują także: *blahy powód* oraz *trudne i skomplikowane tematy*. Wśród tych ostatnich wymieniane są: typowe problemy nastolatków (*kłótnie, problemy emocjonalne / sercowe / uczuciowe; problemy z rodzicami, sprawy uczuć, własny wygląd*), z wyodrębnianym aspektem dotyczącym seksual-

Tabela 2. Tematy skarg uczniowskich

Temat / treść skargi:	Nauczyciel	Ksiądz	Mama	Rówieśnik	Młodszy kolega
– alkoholizm ojca;		+	+		
– doświadczanie zaczepek na ulicy;		+	+		
– ignorowanie X-a przez otoczenie;		+			
– kłamstwo; oszustwo;		+			
– nadmiar zadawanych prac domowych;	+	+	+	+	
– nakłanianie X-a do działań ocenianych jako nieetyczne (szczególnie: proponowanie narkotyków);	+	+	+		
– niepokojące zachowanie chłopaka / dziewczyny (np. brak oczekiwanej rozmowy telefonicznej);				+	
– niesprawiedliwa ocena;	+	+	+	+	+
– niszczenie mienia kościelnego;		+			
– niewłaściwe zachowanie rodzeństwa (dot. wykonywania prac domowych lub złośliwych działań względem nadawcy skargi);			+		
– odpisywanie prac domowych;		+	+		
– pobicie;	+		+	+	
– podsłuchiwanie przez rodzeństwo rozmów telefonicznych;			+		
– posądzenie X-a o kradzież;	+	+	+		
– używanie wulgaryzmów; wulgarne żarty;	+	+			
– wydanie przez kogoś krzywdzącego sądu o X-ie; plotka;	+		+	+	
– wymuszanie pieniędzy;	+	+	+		
– zachowanie ministrantów;		+			
– zaobserwowana przez X-a kradzież;	+	+	+		
– zazdrość chłopaka / dziewczyny;				+	
– znieważenie słowne, tzw. przezywanie.	+	+	+		

ności człowieka (*wstydzilibym się mówić o seksie; tylko na jeden temat – współżycie seksualne; sprawy dotyczące związków damsko-męskich; molestowanie seksualne*); świadomość nieetyczności obserwowanych zachowań, ze zwróceniem uwagi na uzależnienia od tzw. używek, wątpliwe moralnie propozycje lub jednoznacznie wartościowane zachowania rodziców (*Nie skarżyłbym, że ktoś pije, pali i robi inne złe rzeczy; picie alkoholu, palenie fajek, używki; że ktoś mnie namawiał do złych rzeczy, niekiedy ze spontanicznie tworzonym*

uzasadnieniem: *Myślę, że ksiądz mógłby potem krzywo na mnie patrzeć i zastanawiać się, w którą rękę wstrzyknęłam sobie narkotyk; Nie powiedziałbym, że rodzice robią czasem coś złego*). Ponadto, zdaniem uczniów, z osobą duchowną nie wypada np. rozmawiać na temat ateizmu (*że mój kolega nie wierzy w Boga*); motyw milczenia stanowić też może obawa przed osądem rówieśników (*Gdyby mnie ktoś okradł, gdybym został zastraszone, pobity, gdyby ktoś chciał wyłudzić ode mnie pieniądze, to i tak bym nie powiedział, bo nie chciałbym wyjść na „kabla”*).

- b) Uwzględnianie rangi społecznej interlokutora widoczne jest również w doborze środków językowych, wykorzystywanych przez autorów wypowiedzi do nazywania odbiorcy *skargi*. Jednej z funkcji – występujących w analizowanym materiale struktur adresatywnych i formuł powitań – można się dopatrywać w potrzebie podkreślenia dystansu istniejącego między uczestnikami procesu komunikacyjnego. Zwracając się do kogoś starszego, uczniowie akcentują jego wysoką rangę społeczną – nawiązywanie kontaktu dokonuje się w takiej sytuacji przez użycie przysługującej danej osobie tytułatury oraz ustalonego społecznie (więc właściwego) sposobu jej pozdrawiania, a także przez nasycenie przekazu innymi elementami systemowymi, wyrażającymi szacunek dla adresata, co egzemplifikują następujące wykonania: do nauczyciela – *Proszę Pana / Pani; Szanowna Pani; Przepraszam Pana, ale mam problem...*; do księdza – *Proszę Księdza; Szanowny Księżę; Duszpasterzu; Szczęść Boże!*; do matki – *Mamo; Mamuś; Kochana Mamusiu* (zob. Tomczak 1989: 99-112). W. Lubaś (2003a: 78; por. Lalewicz 1983) stwierdza:

Nazywanie osobowe i deskrypcje jednostkowe spełniające funkcje poszczególnych składników syntaktycznych prymarnie spełniają funkcje referencjalnych członów konstytutywnych grup imiennych w wypowiedzeniach, a sekundarnie wyrażają też relacje prestiżowe i dystansowe nadawców wobec referentów.

Skargi redagowane w ramach związków nierównorzędnych noszą ponadto pewne znamiona stylu oficjalnego. Tego rodzaju nacechowanie przejawia się stosowaniem przez gimnazjalistów sformułowań typowych dla urzędowej odmiany polszczyzny (*Niniejszym, chciałbym złożyć skargę; Proszę o obiektywne rozważenie mojej skargi; Proszę więc księdza o niezwłoczne porozmawianie z tą osobą;*

Proszę o jak najszybszą interwencję w wyżej wymienionej sprawie; Zwracam się do pani z pewnym problemem; patrz: Wojtak 2001).

Inaczej nieco dzieje się w sytuacji równorzędności rang społecznych partnerów interakcji lub ich nierówności, ale z dominacją jednostki skarżącej się. Komunikację z rówieśnikiem czy osobą młodszą charakteryzuje wyraźnie zaznaczająca się poufałość. Za jej przejaw można uznać nie tylko podejmowanie tematów bardzo osobistych (intymnych), lecz także częstsze niż w grupie poprzedniej występowanie deminutywnych form imion (*Madziu, Tomeczku*) lub nazw stopni pokrewieństwa (*Drogi braciszku, Kochana siostrzyczko*) oraz tzw. wyzywanie osób krzywdzących wypowiadający się podmiot (*beztalencie, głupek, idiota, mała, krowa, świnia, wiedźma*). Przypomnijmy, że:

Wyzwisko to zwykle spontanicznie wypowiedziane wyrażenie, ujawniające emocje mówiącego względem adresata; może ono użyte być po to, aby adresat wiedział, że mówiący czuje względem niego coś złego, i żeby adresat czuł się źle z tego powodu (Grochowski 2001: 22).

Negatywne określanie sprawców krzywdy realizowane bywa też przymiotnikiem bądź imiesłowem (np. *baba: stara / wredna; ludzie: chamscy / głupi / niegrzeczni / niekulturalni / zakłamani / źli; pan dziwny / fałszywy / niesprawiedliwy*). Zachowania wymienianych obiektów skarg, którzy *dokonują przekrętów, kłamią, kłócą się, okłamują, plotkują, pomawiają, popełniają błędy, pyskują, szerzą plotki, wyzywają się i znęcają*, oceniane są najczęściej jako: *haniebne, karygodne, krzywdzące, naganne, niegodne, nieodpowiednie, niestuszne, niesprawiedliwe, niezrozumiałe, zaskakujące* i – przede wszystkim – *złe* (zob.: Laskowska 1992; Pajdzińska 1989). Niwelowaniu dystansu dodatkowo służy stosowane w omawianym typie przekazu (i jednocześnie ułatwiające nadawcy wyrażanie ekspresji) słownictwo potoczne i slangowe. Warto w tym miejscu powiedzieć, że w słownictwie potocznym J. Bartmiński (1992: 43; zob. też: Zgółkowa, Czarnecka 1991: 96) wyróżnił dwa rejestry: neutralny i emocjonalno-kolokwialny. Posiadają one „cechy wspólne: są związane ze sferą codzienności. Odnoszą się do samego człowieka i jego otoczenia w warunkach dość tradycyjnego, elementarnego bytowania. Obu rejestrom przysługują podobne cechy: antropocentryzm i konkretność”. Wykorzystuje się je w informacjach o własnym stanie wewnętrznym (*Jejku!; Jestem wkurzony / wściekły*) oraz w ujemnym wartościowaniu doświadczanych sytuacji (*chryja, klops, zady-*

ma; kicha na maksa). Może się ono też odnosić do podejmowanych przez wypowiadającego się działań (*wyjechałem mu* = 'uderzyłem go'), jak i znajdować zastosowanie w konstrukcjach niektórych formuł adresatywnych (*Brachu; Młody / Stary*; zob. Puzynina 1983).

- c) Zdarza się niekiedy, że w *skargę* wpisany zostaje inny gatunek mowy (zwykle jako finalny element *petitum*). Stanowi on wprawdzie nieobowiązkowy składnik (części) analizowanych wykonan uczniowskich, ale może być uznany za kolejny sposób uwzględniania statusu społecznego odbiorcy. Obserwuje się bowiem jego wprowadzanie według czytelnej reguły: do osób o wyższej pozycji społecznej kieruje się zasadniczo różne wypowiedzi subdyrektywne („grzeczniejsze”), zaś do rówieśnika lub kogoś młodszego – komunikaty o wyraźnie większym stopniu kategoryczności. W grupie pierwszej stosunkowo wysoką frekwencją odznacza się wielokrotnie już przywoływana *prośba* (*Proszę przeprowadzić selekcję swoich ministrantów, ponieważ niektórzy z nich zamiast być przykładem, nakłaniają innych do robienia złych rzeczy; Proszę, żeby Pan zajął się tą sprawą*; zob. Komorowska 2002), w tym – realizowana pytaniem – łagodna (nieimperatywna) *prośba o radę* (*Zwracam się do pani z pewnym problemem. Na ostatnim sprawdzianie z geometrii Julka odpisała ode mnie wszystkie zadania. Jesteśmy przyjaciółkami od dawna, ale czuję się w pewien sposób wykorzystywana, gdyż nie zdarzyło się to pierwszy raz. Jak mam jej o tym powiedzieć, aby jej nie urazić? Według pani, powinnam przemilczeć ten fakt dla dobra naszej przyjaźni?*) oraz pozostawiające adresatowi możliwość wyboru – *apele* (*Apeluję, aby ksiądz na najbliższym kazaniu poprosił wiernych o właściwą opiekę nad swoimi psami w celu poprawy bezpieczeństwa przechodniów – napisał uczeń pogryziony przez zwierzę*; zob. Zdunkiewicz 2001).

W stosunku do kolegi można natomiast (czego nie notuje się w poprzedniej grupie) wykorzystać *groźbę* – z wyrażoną powierzchniowo sankcją (*Młody, jak mnie jeszcze raz będziesz podstuchiwał, to dostaniesz. Zrozumiano?*), a także *obelgę* – wypowiedzianą z intencją poniżenia odbiorcy (*Ej, Maciek. Nawet mnie nie denerwuj! Mówiłem ci, że masz nie podstuchiwać, kiedy są u mnie koleżanki. Teraz mama już wie o wszystkim! Ty, kablu!; patrz: Grochowski 1989: 196 oraz Grzegorzyczkowa 1991a*).

1. *Skarga* pojawia się w procesie komunikacyjnym na skutek indywidualnego doświadczenia, ocenianego przez nadawcę wypowiedzi jako przykre. Negatywny stan wewnętrzny skłania użytkownika systemu językowego do podjęcia czynności werbalnych, polegających na przekazie informacji o krzywdzącym działaniu wskazywanego obiektu oraz postulowaniu oczekiwanej zmiany.

2. Wybór odbiorcy *skargi* nie jest przypadkowy. Może być nim wprawdzie (rzadko) rówieśnik albo osoba młodsza, ale najczęściej w tej roli postrzegane są jednostki o relatywnie wysokiej pozycji społecznej (w tym członkowie rodziny lub przedstawiciele urzędów). W założeniu nadawczym charakteryzowany rodzaj wypowiedzi tylko wtedy ma sens, gdy jej adresat dysponuje możliwością kształtowania przyszłych zachowań sprawcy, który wcześniej postąpił niezgodnie z obowiązującymi ustaleniami społecznymi.

3. W wyniku codziennej praktyki językowej uczniowie zdobywają tzw. kompetencję gatunkową (zob. WPROWADZENIE), a dowodem posiadania odpowiednich sprawności są analizowane w tym rozdziale realizacje słowne, przebiegające według określonego schematu kompozycyjnego. Bez względu na typ odbiorcy w konkretnych wykonaniach można dostrzec swoistą kompletność struktury, którą współtworzą trzy komponenty obligatoryjne (tj. zwrot do adresata, przedmiot i *petitum skargi*) oraz dwa elementy fakultatywne (przedskarga i 'zwieńczenie').

4. Podczas generowania wypowiedzi zawsze (przynajmniej w zbranym materiale ankietowym) uwzględniana jest ranga odbiorcy. Sygnalizowanie (i respektowanie) jego statusu społecznego dokonuje się poprzez: selekcję tematów, adekwatność użytych zwrotów adrestywnych, dostosowanie do pozycji społecznej partnera interakcji stopnia kategoryczności innych (towarzyszących *skardze*) gatunków mowy, a także – w związku z osobą współrozmówcy – zróżnicowane nasycenie przekazu (służącym również wyrażaniu ekspresji) słownictwem slangowym.

5. Opisane tu modyfikacje powierzchniowe *skargi* uznać należy za realizowane w sposób ogólnie poprawny, co m.in. świadczyć może także o stosunkowo wysokiej społecznej sprawności komunikacyjnej gimnazjalistów.

II. KOMPLEMENT jako narzędzie służące generowaniu zachowań oczekiwanych

Dążąc do realizacji zakładanych celów komunikacyjnych, zwłaszcza wówczas, gdy ich osiągnięcie jest warunkowane nastawieniem odbiorczym, nadawca (poza przekazem informacji aktualnej) podejmuje działania, w ramach których z jednej strony przedstawia siebie w świetle maksymalnie korzystnym (bywa, że nie zawsze postępuje on zgodnie z rzeczywistością) z drugiej – sięga po strategie zorientowane na adresata wypowiedzi: albo świadomie obniżając u niego poziom samooceny, albo – przeciwnie – podkreślając (nierzadko przesadnie) wybrane walory partnera wymiany myśli i słów. Sugerowana aktywność ma zwykle miejsce w sytuacjach stosowania argumentacji retorycznej, „różniącej się istotnie od argumentacji logicznej, która w ogóle nie musi liczyć się z reakcją audytorium” (Korolko 1998: 88). W procesie generowania zachowań oczekiwanych z reguły wykorzystuje się najrozmaitsze czynności mowne, wzmacniające bądź osłabiające akceptację przedstawianych twierdzeń albo też modyfikujące przekonania odbiorcze w sposób spójny z zamierzeniami nadawcy. W efekcie może to zwiększać prawdopodobieństwo odniesienia zakładanego sukcesu komunikacyjnego (zob. Tymiak 2007: 25–33).

Zamiary i pragnienia twórcy komunikatu (intencje) wpisane są w każdą wypowiedź (patrz: Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 155–170). Formułuje się je *expressis verbis* lub umieszcza w strukturze głębokiej dokonywanej realizacji słownej, co stało się przyczyną wyróżniania aktów bezpośrednich i aktów pośrednich (zob.: Kurcz 1987; Puzynina 1986b). To, że nadawca w procesie komunikacji wybierze jeden z nich, uzależnione jest od wielu czynników kontekstowych, wśród których w opisywanym dalej przypadku, sygnowanym tytułem niniejszego

rozdziału, najważniejsze wydają się: stosunek do odbiorcy, a szczególnie uczciwość / nieuczciwość nastawienia nadawczego oraz forma manifestowania przez osobę mówiącą chęci bycia (lub udawania, że się jest) ułożonym, grzecznym człowiekiem (patrz: Grabias 1997: 258–335). Preferencje w wyborze określonych strategii zdają się zależeć również od pewnych wymiarów osobowości, między innymi od różnic w postrzeganiu Ja, odmienności w zakresie motywacji czy stylu ekspresji (Grabias 1980; Kon 1987). Wymienione elementy wyznaczają cel, poziom wykonania (realizacji) oraz metody i techniki użyte w interakcji – jak trafnie zauważa M. Argyle (2001), autor książki o złożoności stosunków międzyludzkich (por. Raściszewski 1928).

Fakt istnienia niejednorodnych powodów, dla których w interpersonalnej komunikacji wykorzystuje się – na przykład – *komplement*, potwierdzają także badania przeprowadzone wśród 100 gimnazjalistów ze szkół w Rejowcu Fabrycznym i w Lublinie. Prawie połowa badanych (49%) komplementuje po to, by sprawić komuś przyjemność, zaś 41% twierdzi, że czyni to dla własnych korzyści. Zdaniem ankietowanych uczniów, *prawiąc komplementy, można: a) zdobyć czyjąś przyjaźń / akceptację rówieśników, a nawet miłość; b) poprawić komuś humor; podnieść poziom oceny partnera i własnej osoby; c) podlizać się komuś; d) odnieść korzyść wymierną, np. od dobrego ucznia odpisać pracę domową; e) stać się osobą lubianą*. Pozostali respondenci (10%) nie używają *komplementów*, i – co warto może dodać – częściej stosują je chłopcy niż dziewczynki.

‘Komplement’ lakonicznie definiuje *SJP* (Szymczak, t. 1, 1988: 978) jako ‘uprzejmą, często przesadną pochwałę; pochlebstwo’ i nieco szerzej mówi o nim *SWJP* (Dunaj, t. 1, 2001: 398), w którym specyfikowane pojęcie wyjaśnia się następująco: ‘grzecznościowa pochwała, często przesadnie podkreślająca zalety danej osoby i będąca nieszczerym pochlebstwem’. A. Wierzbicka (1983: 130) proponuje własną, taką oto, niżej cytowaną eksplikację:

Mówię: można o tobie powiedzieć coś dobrego

Czuję z tego powodu podziw dla ciebie

Mówię to bo chcę żeby ci było przyjemnie.

Zarówno w przytoczonych wypowiedziach uczniowskich, jak i w definicjach oraz eksplikacjach (zob. Falkenberg 1993) *komplementy* zawsze są aktami wartościowania wybranych obiektów; służą też one pozyskiwaniu przychylności odbiorcy, stając się sposobem wyzwiania pożądanej aktywności. Z uwagi jednak na rzeczywiste – nierzadko ukrywane – intencje nadawcze komplementowanie należałoby może postrzegać jako dzia-

łanie albo tylko powierzchowne, albo lepiej: nadrzędne, czyli takie, które jest szeroko zakrojonym (ogólnie nazywanym) postępowaniem komunikacyjnym, mogącym przybierać różne gatunkowo formy wyznaczone (precyzowane) przez jakość i natężenie siły illokucyjnej aktualnie realizowanego przekazu?

1. Pochwała

Badając aspekt illokucyjny analizowanego tu *genru* mowy, B. Drabik (2004: 18) pisze:

Jeśli intencję w akcie komplementowania podzielimy na wyrażoną i właściwą, [...] to za intencję wyrażoną możemy uznać chęć pozytywnego wartościowania odbiorcy, a za intencję właściwą – wywołanie tym u odbiorcy uczucia przyjemności.

Generowanie pozytywnych odczuć u adresata *komplementu* dokonuje się przez przemyślane eksponowanie elementów wyglądu oraz cech charakteru, umysłu, usposobienia lub postaw wyznaczanych w komunikacie osób, a także ich wytwory, w tym – zachowania. W sposób bezpośredni nazywa się więc: a) przymioty jednostek (*ambitna, mądra, pogodna*), b) godne podkreślenia walory relacji międzyludzkich (*ciepłe, przyjazne, serdeczne*) oraz c) najrozmaitsze składniki rzeczywistości (w tej części są nimi przede wszystkim poddane ewaluacji zajęcia dydaktyczne).

Wypada na wstępie powiedzieć też, iż uczniowie najczęściej kojarzą 'komplement': z *chwaleniem / grzecznością / pochwałą / przyjaźnią / uszczęśliwianiem kogoś / wartościowaniem / życzliwością*; z *czymś miłym / sympatycznym, ze słowem płynącym z serca*. Przywołane wyrazy pokazują podstawowe funkcje *komplementu*, sprowadzające się głównie do zaprezentowania siebie jako osoby życzliwej i taktownej oraz do sprawienia przyjemności odbiorcy.

Wskazane zadania najlepiej, zdaje się, wypełnia 'pochwała' będąca 'wyrażeniem uznania, pochwaleniem; uwydatnieniem zalet kogoś lub czegoś' – jak chce SJP (Szymczak, t. 2, 1988: 717), w którym dodatkowo przytoczono przeciwstawne i symptomatyczne jej określenia: *zasłużona / wielka : przesadna / niezasłużona*. Te ostatnie, celnie dobrane, sytuujące się na dwóch krańcach skali, mogą presuponować wystarczalność / niewystarczalność przyczyn uprawniających do wygłoszenia omawianego rodzaju komunikatu oraz sugerować jego różny odbiór: od zażenowania

począwszy, przez doświadczanie przyjemności, na polepszaniu samopoczucia skończywszy, np. *czuję się zawstydzona; jest mi miło; poprawia mi humor; odczuwam dowartościowanie / satysfakcję / zadowolenie*. Realizując *pochwałę*, jej twórca, obok ujawnienia żywionego wobec partnera poważania, informuje także o sympatii, jaką odczuwa w stosunku do adresata (por. sąd Argyle'a 2001: 153), co w założeniu ma usprawnić proces porozumiewania się, uczynić go bardziej skutecznym. Zdaniem wielu badaczy, wywieranie wpływu na inne osoby jest łatwiejsze, jeżeli one lubią nadawcę. Nie chcąc zatem utracić aprobaty interlokutora oraz/bądź zniszczyć stworzonej wcześniej, cenionej relacji (patrz: Cialdini 1995; Hogan 2001), ludzie są bardziej skłonni do wykonania tego, na czym zależy inicjatorowi wymiany myśli i słów. Interakcyjność *pochwały* może skutkować nie tylko wytworzeniem się między autorem i adresatem wypowiedzi miłej atmosfery, ale również znaczącym zbliżeniem się rozmówców, „zwiększeniem się poziomowi ich pozytywnego odbioru siebie i świata” (Drabik 2004: 106).

Budzenie sympatii oraz sprawianie przyjemności odbiorcy (a niewykluczone, że i sobie) dokonuje się za sprawą stosowanych w takich sytuacjach: a) przymiotników i imiesłówów przymiotnikowych, np. *bombowe, ciekawe, dystyngowane, eleganckie, fantastyczne, piękne, olśniewające, rewelacyjne, świetne, wyjątkowe, zachwycające*; ale też: *czadowe, odlotowe*, lub nawet, *zajefajne*; b) przysłówków: *ciekawie, dobrze, fantastycznie, ładnie, pięknie, rewelacyjnie, ślicznie, wspaniale, wyjątkowo* oraz *odjazdowo* i *spoko*, także w formie superlatywnej: *najładniej, najpiękniej*. W *pochwale* chętnie korzysta się z intensyfikatorów, w rodzaju: *bardzo, ekstra, naprawdę, niezwykle, szczerze, super* (*Naprawdę, świetnie Pani w niej wygląda; Szczerze powiem: sukienka jest super*). Warto tu przypomnieć, że B. Drabik, 2004: 82–94, przywołuje formuły komplementowania, a ich najbardziej reprezentatywnymi przykładami są: *Jesteś + przymiotnik nacechowany dodatnio; Wyglądasz + przysówek nacechowany pozytywnie; Lubię twoje / u ciebie / jak ty...; Masz + (co?) – rzeczownik określany dodatnio nacechowanym przymiotnikiem; Pozytywnie nacechowany przymiotnik + z ciebie + rzeczownik*).

Spośród wymienionych wyżej wartościujących struktur językowych najwyższą frekwencją odznacza się wyraz *ciekawyy / ciekawie*, będący słowem ‘wytrychem’, którym w przypadku braku precyzyjnych określeń można ogólnikowo i szablonowo oceniać wyróżniane elementy świata. Ankietowani chwalą więc: *ciekawe miejsca, ciekawą osobowość, ciekawy punkt widzenia, ciekawe rozmowy, ciekawy strój*, a nawet – *ciekawe osoby*. Drugi, często stosowany wyraz – *bardzo* – także (niekiedy w sposób semantycznie

redundantny) wzmacnia przekazywane treści: *bardzo inspirujące, bardzo dobre samopoczucie, bardzo aktualne zagadnienia, bardzo modny krój (sukienki), bardzo duży stopień zaangażowania*. Oceniane działania bądź materialne wytwory ludzkie nie są, po prostu, dobre, warte zauważenia i akceptacji – przez użycie leksemu intensyfikującego znaczenie, stają się one czymś szczególnym, wyjątkowym, domagającym się wyróżniającego podkreślenia, zajmującym wysokie miejsce na skali ocen.

Dodajmy jednocześnie, że wśród odbiorców *pochwały* znajdują się przeważnie osoby o podobnej co nadawca randze społecznej. W szczegółach wygląda to następująco: 34% badanych uczniów wymienia w tym kontekście *rówieśnika*, 15% – odbiorcami tzw. „czystego” komplementu czyli *rodzeństwo*, niewiele mniej, bo 10% jego adresatów stanowią *przyjaciele*, w 5% ankiet wskazywany jest *przystojny chłopak* lub *ładna dziewczyna*, 3% zarezerwowano dla *sympatii*. Nie oznacza to jednak, że komplementu nie można kierować pod adresem osoby dorosłej. W świetle zgromadzonego materiału okazuje się, że 31% respondentów na odbiorców ‘*dowartościowujących słów*’ typuje *rodziców*; pozostali adresaci (2%) komplementu to *nauczyciele* i *dziadkowie*. W odniesieniu do tego 33% zbioru pacjensów analizowane działanie komunikacyjne, znacznie częściej niż w poprzedniej grupie, przybiera formę wyraźnie zmodyfikowaną illokucyjnie.

2. Pochlebstwo

W świadomości społecznej funkcjonuje przypuszczenie (a nawet przekonanie), że czynność schlebiania łączy się z czymś nagannym, że stanowi ona niedozwoloną lub przynajmniej kontrowersyjną grę językową (Wittgenstein 2000), że immanentnie tkwi w niej element kłamstwa, fałszu.

Nadawca próbuje stworzyć tu pozory szczerości, maskując rzeczywiste intencje, ale celem jest ‘kupienie odbiorcy’. Można dodać – ‘kupienie’ nieuczciwą monetą, bo za taką należy uznać ‘słodkie słówka’. [...] Różny jest też wpływ komplementu i pochlebstwa na przebieg komunikacji interpersonalnej. Komplement jako miły dodatek do rozmów, akt nastawiony na stworzenie atmosfery sympatycznej i sprawienie przyjemności odbiorcy, jest czynnikiem budującym porozumienie. Pochlebstwo, nastawione [...] na wyrządzenie krzywdy i atak na „twarz”, stanowi bardzo duże zagrożenie dla sprawnego komunikowania się (Drabik 2004: 31 i 35; zob.: Antas 1999; Witkowski 2000).

Podobnie do sprawy podchodzi *SJP* (Szymczak, t. 2, 1988: 715), w którym czytamy: *pochlebstwo* – ‘słowa schlebiające czyjejs miłości własnej, obliczone na przypodobanie się komuś’. Wynikające z przytoczonych objaśnień istnienie dodatkowej intencji, czyli (poza sprawianiem przyjemności także) zyskiwanie czegoś dla siebie kosztem adresata, wymusza zwykle przekaz ‘informacji celowo zniekształconej’ lub fortunniej: ‘dopasowanej’. Jej wpływ na nie w pełni świadomego tych zamiarów odbiorcę jest kwalifikowany jako nieetyczny, w sposób nieuczciwy kształtujący aktywność drugiej strony – bo przecież nie partnera – interakcji (zob. Stengel 2002: 12; instrumentalny charakter *pochlebstwa* potwierdza zwłaszcza ósmy rozdział przywoływanej książki, zatytułowany: *Jak pochlebstwem zdobyć przyjaciół i wpływać na ludzi*, s. 206–234).

Pomocny w sygnalizowanym zakresie okazuje się zarówno zabieg odwoływania się do uznawanego przez adresata komunikatu systemu wartości, jak też dobór słownictwa (patrz np.: ‘mechanizm wspólnoty świata i wspólnoty języka’, Barańczak 1975: 52): albo właściwego dla rówieśników, czym podkreśla się przynależność do tej samej grupy społecznej, albo – w przypadku relacji nierównorzędnych – polegającego na używaniu elementów systemowych, odzwierciedlających i podkreślających szacunek do starszego interlokutora. W obu kontekstach przydatne okazują się:

- a) zdania wykrzyknikowe, wyrażające uczucia, gwałtowne, afektywne: *Wyglądasz dziś fantastycznie!*, nierzadko poprzedzone eksklamacją: *O, Boże!*; *O, matko!*; *Hej, Magda!*;
- b) zdania wprowadzające z sygnalizowaną potrzebą swoistego uwierzytelniania: *Uwierz mi...*; *Proszę mi uwierzyć, że...*, często z komponentem asekuracji: *Nie wiem, czy mogę to powiedzieć, ale do twarzy pani / ci w tym kapeluszu / szaliku*;
- c) formuły inicjalne, adresatywne: *Proszę Pani, Przepraszam Panią / Oleńko, Mój przyjacielu* z następującymi po nich typowymi, mało oryginalnymi sformułowaniami, w rodzaju: *Idealnie do Pani pasuje / Wyjątkowo dobrze ci w....*

W tym miejscu warto przypomnieć, że już w antyku wypracowano bogaty inwentarz figur myśli. J. Ziomek (1990: 228–249) opisuje dwie ich zasadnicze grupy, tj. figury kontaktu z publicznością i figury merytoryczne. Pierwszą reprezentują: apostrofa, licencja oraz obsekracja, czyli ‘szczególnie wyrazista forma użycia imienia autorytetu – imienia Boga czy bogów, ojczyzny, sprawiedliwości’, przy czym wszystkie one wykorzysty-

wane były zazwyczaj w *exordium*, zwanym też *proemium*, którego istota polegała na pozyskiwaniu przychylności słuchaczy.

Stwierdzone zostało wyżej, że komplementowanie w formie *pochlebstwa* najczęściej bywa oceniane negatywnie. Zasada wydaje się słuszna, ale codzienne doświadczenie komunikacyjne pokazuje, że taka opinia nie zawsze musi być trafna i że w pewnych wypadkach wymaga ona stosownego skorygowania. Okazuje się bowiem, iż czasami niełatwo jest wydać jednoznaczny sąd identyfikujący rodzaj struktury mownej, a co za tym idzie – adekwatny sąd ją wartościujący (Puzynina 1983: 122). W związku z analizowanym tu gatunkiem R. Stengel (2002: 18–19) stwierdza m.in.:

W przypadku pochlebstwa obie strony pozwalają się okłamywać i obie coś przy tym zyskują. Zgodnie z teorią gier, wymiana wiążąca się z pochlebstwem (ja ci schlebiam, ty mówisz 'dziękuję') jest przeciwieństwem hazardu (ponieważ nikt nie traci) i przeciwieństwem perfekcyjnego systemu informacyjnego (ponieważ nikt nie wie, o co naprawdę chodzi). Jest to transakcja korzystna dla obu stron.

Oto jeden tylko przykład występowania problemu z określaniem przynależności gatunkowej redagowanego przekazu (por. rozważania Wojtak 2004). Cofamy czas o lat kilka... Instytut Filologii Polskiej UMCS organizuje kolejne studium podyplomowe. Tym razem za priorytetowe zadanie uznaje się przygotowanie kadry nauczycielskiej do efektywnego funkcjonowania w stale zmieniającej się polskiej szkole, do przyjęcia odpowiedzialności za wprowadzane reformy i świadomy w nich udział. Organizatorów bardzo interesuje odbiór proponowanego programu, w związku z czym przeprowadza się ewaluację, której szczegółowymi celami są: określenie wartości programu kształcenia oraz ocena stopnia przydatności proponowanych słuchaczom zagadnień, sposobu prowadzenia zajęć, spraw organizacyjnych i ewentualne wprowadzenie zmian do planu pracy studium czy potencjalne korekty w metodach przekazywania wiedzy i kształcenia umiejętności (więcej na ten temat w: Tymia-kin 2001).

Opinie badanych polonistów, magistrów i licencjatów, więc wyrazi- stego i świadomego własnej odrębności typu nadawcy – zaskakują ewalu- atorów, gdyż obok rzeczowych odpowiedzi na postawione pytania, z któ- rych powinien wyłonić się zobiiektywizowany obraz studium, pojawia się suplement w postaci elementów komplementujących poczynania organi- zatorów i wykładowców. Uwagi / odczucia większości respondentów są pozytywne lub bardzo pozytywne, co sami uczestnicy kursu ściśle wiążą

z problematyką zajęć, z ich atmosferą, a także ze stylem prowadzenia wykładów / warsztatów. Na wysoką ocenę duży wpływ wywierają prowadzący zajęcia pracownicy akademicy. Poddane ewaluacji przygotowanie merytoryczne tych osób określono jako: *bardzo dobre, perfekcyjne, świetne, właściwe, w większości dobre i wyjątkowo zróżnicowane, nigdy 'złe'*. O wykładowcach mówi się, że są *znakomitymi fachowcami* (najczęstsze wyrażenie), *lubiącymi swoją pracę, że przekazują dużo wiadomości, a informacje są rzeczowe i konkretne, że mają świetne pomysły, że dysponują olbrzymią wiedzą i dzielą się nią w sposób zrozumiały*. Ponadto słuchacze stwierdzają, iż *osoby prowadzące zajęcia starają się nie marnować czasu – jak to określają – swojego i naszego*. Z obserwacji respondentów wynika, że *wykładowcom zależy na tym, aby nauczyciele wynieśli z zajęć jak najwięcej umiejętności; gros osób informuje, iż nie zdarzyło się, aby prowadzący nie był przygotowany do zajęć, a inni dodają, że zajęcia były zawsze planowe, treści celowo dobierane, urozmaicane pomocami dydaktycznymi, co świadczy o znakomitym przygotowaniu*.

Większość też uważa, że sposób prowadzenia zajęć był: *dobry lub bardzo dobry, ciekawy, interesujący, jasny, przystępny, różnorodny, uporządkowany, urozmaicony, zajmujący, żywy; angażujący do aktywnego działania, mobilizujący do aktywnego uczestnictwa, prowadzony metodami aktywizującymi; same zaś zajęcia odbierane są przez słuchaczy jako znowu: ciekawe, konkretne, pobudzające, rzeczowe; studenci często dokonują ich oceny, eksponując głównie walory warsztatów i twierdząc, że zmuszały one do aktywności; charakteryzowało je szybkie tempo pracy, zawierały ciekawe dyskusje, inspirujące pomysły; zmuszały do wspólnej pracy – owocnej, twórczej; umożliwiały wymianę poglądów*.

Szczególnie wysoko zostaje oceniona atmosfera panująca w czasie zajęć dydaktycznych. Wypowiadając się na jej temat, słuchacze stosują określenia: *twórcza, serdeczna, sprzyjająca pracy*. Znaczący wpływ w omawianym zakresie przypisuje się wytworzonej relacji wykładowcy–uczestnicy, odbieranej (a przynajmniej tak przedstawianej) jako opartej na wzajemnym szacunku oraz partnerstwie i będącej istotnym bodźcem, zachęcającym do udziału w zajęciach, co potwierdzają też kolejne opinie: *Bardzo lubię przyjeżdżać na zajęcia, moje samopoczucie zmieniło się na korzyść; Czuję, że zajęcia, w których uczestniczę, dodają mi skrzydeł, pomagają w byciu człowiekiem (nauczycielem) kreatywnym; X działa tak, bo idzie nowe; Zajęcia pomagają w byciu człowiekiem*. Ostatnie przykłady dowodzą, że wśród sposobów wyrażania intencji komplementujących można obserwować informowanie o stosunku do rzeczywistości przez użycie wyrażenia i zwrotów frazeologicznych oraz *sloganu* (Głowiński 1980: 310), które ożywiają wypowiedź,

ułatwiają budowę komunikatu, a dzięki wykorzystaniu metaforycznych, choć zbanalizowanych struktur językowych wzmacniają ocenę.

W pochlebnych opiniach formy warsztatowej zajęć nie miały udziału przypadające stosowanym tu formom i metodom pracy, które sprowadzają wykształconych, dorosłych ludzi do roli wykonawców: *Czuję się młodszą, dobrze być znowu uczennicą, oderwać się trochę od naszych codziennych zajęć i obowiązków. Wszyscy uczestnicy kursu – co wyraźnie zaznaczyło się w wielu wypowiedziach – cenią sobie i chwalą dominujące w studium metody aktywizujące, stosowane w przekazywaniu wiedzy oraz umiejętności. Niektórzy ankietowani wypowiadają się na temat organizacji zajęć, twierdząc, że zarówno wykłady, jak i warsztaty zaplanowane były w sposób racjonalny, zgodny z zasadami pracy umysłowej: *Bardzo odpowiada mi układ zajęć, plan. Nie wychodzę stąd zbyt zmęczona, co w znacznej mierze wpływa na bardzo wysoką ocenę kursu.* Treści programowe również zostały przez wszystkich ocenione pozytywnie; z reguły podkreślano w nich adekwatność do reform zachodzących w oświacie. Poloniści-studenci dostrzegali też tkwiący w przekazywanych treściach potencjał transformacyjny, wpływający na zmianę świadomości, prowokujący do autorefleksji i samodoskonalenia.*

W tym miejscu należałoby postawić następujące (zasadne chyba) pytanie: dlaczego w przywołanej sytuacji komunikacyjnej zamiast bezstronnych informacji i aktów wartościujących dwuznakowo (plusy i minusy) zastosowano komplementowanie, dające się wstępnie interpretować jako zwykła *pochwała*? Być może, reakcja dorosłych uczniów została spowodowana postawą odbiorców (autoewaluatorów), którzy – obok rzeczowych propozycji zmian – oczekiwali zapewne także pozytywnych opinii. Prowadzący zajęcia i organizatorzy kursu chcą być przecież docenieni, uznani, właśnie – chwaleni. Ambiwalentność charakteryzowała też intencje nadawców. Nauczyciele języka polskiego, głównie absolwenci uniwersytetów i szkół wyższych, świadomi własnej wysokiej pozycji w szkołach, posiadający co najmniej kilkuletnie doświadczenie pedagogiczne, praktyczni, ceniący szczególnie te elementy szkolenia, które można bezpośrednio zastosować na lekcji, starali się być sprawiedliwi, rzetelni w wygłaszanych sądach, ale znali również oczekiwania odbiorcy i chcieli im sprostać. W rezultacie nakładania się tych intencji powstały wypowiedzi zawierające wysoką lub bardzo wysoką ocenę proponowanych działań i w zasadzie bez zastrzeżeń je akceptujące. Nacechowanie przekazu uznaniem spowodowało, że funkcji 'sprawiania przyjemności' nieprzerwanie

towarzyszył wyrazisty element, który wypada eksplikować jako: *żywię dla ciebie podziw*. Pojawia się zatem uprawniona wątpliwość natury genologicznej: nie można przecież w sytuacji informowania (i ewentualnie chwalenia) zakwestionować istnienia dodatkowych zamiarów nadawczych, jak choćby takiego, który jest typowy dla 'wygodnego' *pochlebstwa*, a mianowicie:

*nie chcę sobie zaszkodzić,
więc przyjmuję zasadę: zyskam więcej
– a w każdym razie najprawdopodobniej nie stracę –
mówiąc lepiej o obiekcie ewaluacji,
niż gdy będę wyrażał się o nim negatywnie.*

3. Technika ingracyjjna

Uporządkujmy: w *pochwale* intencje nadawcze są etyczne i realizowane raczej w sposób bezpośredni. Ich przejrzystość wyraźnie zmniejsza się w *pochlebstwie*, a stają się one zawoalowane (lub wręcz ukryte) w przypadku 'ingracji', określanej jako: 'wkradanie się' lub 'wkupywanie się w łaski', 'nadskakiwanie', 'podlizywanie się', 'schlebianie' czy 'przymilanie się', i oznaczającej „tendencję do wykorzystywania dla własnej korzyści kontaktu z drugą osobą, zwłaszcza pod jakimś względem znaczącą, szczególnie taką, która zajmuje jakieś wpływowe stanowisko” (Grzywa 1997: 92 i 93). A. Olszewska-Kondratowicz, badaczka zajmująca się tym problemem w Polsce jeszcze w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku (1974 i 1975), uszczegółowiła sposób aktywności nadawcy, stwierdzając, iż 'ingracja' jest zachowaniem ukierunkowanym na zwiększenie własnej atrakcyjności. W charakteryzowanym działaniu dochodzi zazwyczaj do ewidentnej manipulacji, zmierzającej w tym kierunku, aby maksymalnie zwiększyć własną (szeroko rozumianą) atrakcyjność dla danego partnera, mającego określone potrzeby, postawy oraz oczekiwania.

Opisywane zjawisko, które (przypomnijmy) w 1964 roku nazwał E. Jones, jawi się jako jednoznacznie nieuczciwe, burzące zasadę 'sprawiedliwego podziału'. Wiadomo, iż stosunki międzyludzkie mają charakter wymiany, a to oznacza, że otrzymując od innych danego rodzaju dobro, odpowiadamy zwykle tym samym lub czymś, co wydaje się do niego bardzo podobne. Tymczasem ingracja rażąco narusza tę regułę. Najbardziej znanym sposobem specyfikowanego zachowania jest kreatywne prezentowanie samego siebie. Zdaniem przywołanej wyżej badaczki

(Olszewska-Kondratowicz 1974: 619; por. Galasiński 1992), stosując ingrację, nadawca:

1. Może podejmować próbę minimalizacji kosztów, jakie ponosi w interakcji, informując jednocześnie partnera, że są one jakoby wysokie, i oczekując tym samym według zasady 'sprawiedliwego podziału' odpowiednio wyższej gratyfikacji.
2. Może 'reklamować' swoje zasoby jako większe i bardziej atrakcyjne, niż są w istocie, zwiększając w ten sposób swoją 'wartość' dla partnera i pobudzając go do dostarczenia pożądanых nagród.
3. Może wreszcie zwiększyć wartość nagradzającą, jaką jego zachowanie ma dla partnera – np. powiększając deprivację określonych jego potrzeb. Rezultatem takiego zabiegu może być przecenienie przez partnera elementu redukującego deprivację, którym dysponuje ingracjator, a w konsekwencji większą, niżby to wynikało z zasady 'sprawiedliwego podziału', gotowość do wynagradzania jego zachowań.

Inny sposób działania ingracyjnego polega na tendencyjnym podnoszeniu wartości partnera interakcji, czyli na nieprzerwanym komunikowaniu mu wyłącznie pozytywnie wartościujących opinii. Taki tryb postępowania, podobny do *pochwały*, ma cel główny zdecydowanie bardziej jednak zbliżony do *pochlebstwa*. Chodzi tu przede wszystkim o to, by ukształtowana w trakcie zabiegów komunikacyjnych postawa obiektu ingracji (czyli zamierzona perlokucja) nacechowana była przychylnością dla oczekiwań osoby nakłaniającej. Dodajmy, że tego rodzaju zakładane zachowanie stanowić też może skutek współczucia (a nawet litości) dla nadawcy, który znalazł się w przykrym położeniu, przy czym ważnym aspektem tak realizowanego działania staje się możliwość blokady odpowiedzi niepożądanych. Wśród niewłaściwych reakcji adresata ingracji wymieniane są głównie: „wrogość czy dezaprobata, szczególnie przy zbyt wydłużonym okresie zabiegów; zakłopotanie bądź irytacja; niechęć, oburzenie” (Olszewska-Kondratowicz 1974: 630).

Istota trzeciej, ważnej dla niniejszych rozważań, techniki ingracyjnej sprowadza się do konformistycznego okazywania zgodności swoich poglądów, opinii, punktów widzenia z odpowiednimi poglądami i opiniami obiektu manipulacji, który w zamian powinien docenić manipulatora i odczuwać w stosunku do niego wdzięczność. Przytakiwanie (mogące być w pewnych sytuacjach ekwiwalentem *komplementu*: *Jesteś mądry, myślący / rozsądny / czytany* itp.), nierzadko sygnalizowane niewerbalnym, lecz w pełni zrozumiałym 'emblematem', w tym przypadku – adekwatnym kiwnięciem głową (zob. Grove 2000), realizuje się w dokonywanej *hic et nunc* wymianie myśli również w sposób werbalny, co egzemplifi-

kują wypowiedzi, w rodzaju: *Pewnie, jak zawsze, teraz też racja leży po twojej stronie; przy czym szczególne znaczenie i oddziaływanie mają pozytywne oceny dzielone względem danej osoby przez jakiś ogół (Muszę ci powiedzieć, że wszyscy liczą się z twoim zdaniem; Kumple się ucieszą, że tak postanowiłeś)*. Przybliżany kontekst zgadzania się z sądami wyrażanymi przez interakcyjnego partnera może zachodzić także poza aktualną komunikacją, jednak tylko wtedy, gdy ingractor ma pewność lub przynajmniej nadzieję, iż jego reakcja (zazwyczaj słowna) dotrze do komplementowanej osoby. Przykłady takich zachowań przejawiają się zwłaszcza w cytowaniu i powtarzaniu argumentów lub przywoływaniu pozajęzykowej aktywności obiektu odniesienia (wzoru): *Zawsze powtarzam, że na zdaniu naszej Anki można polegać; Swoim kolegom z klasy często mówię, że z opinią księdza trzeba się liczyć; W takiej sytuacji nasz dyrektor zrobiłby tak...; Do niej mogę się z tym zwrócić, bo tylko serdeczna przyjaciółka potrafi znaleźć mądrą radę na moje kłopoty*. Wyjawienie partnerowi przyczyn realizowanego zachowania mownego poprzez prezentację własnego niefortunnego położenia i ewentualnych oczekiwań (*Jestem przekonany, że mogę na tobie polegać; Nikomu o tym nie mogę powiedzieć, tylko pani*), może wprawdzie stanowić dodatkowy przejaw jego faktycznego docenienia przez nadawcę, uznania rzeczywistej wyjątkowości odbiorcy, świadczyć o niekłamany obdarzaniu go szczególnym zaufaniem, być wyrazem szczerego przekonania o zdolności adresata do zachowań dyskretnych i skutecznych, ale – równie dobrze – może to być forma komplementowania pośredniego, obliczonego na osiągnięcie oczekiwanych, choć niewerbalizowanych korzyści.

* * *

1. *Komplement* (zaliczany do komfortywów – patrz: Post 2001) jest rodzajem wypowiedzi, w której ramach nadawca dokonuje wyłącznie pozytywnej oceny działań określonego człowieka, akcentuje walory wskazywanej relacji międzyludzkiej, eksponuje zalety innych (wybranych) elementów rzeczywistości. Ten tryb wyrażania emocji i formułowania opinii wypadałoby kwalifikować jako zjawisko stosunkowo powszechne, nieobce również twórczości poetyckiej (m.in.: dytyramb, epitalamium, hymn, panegiryk, pean) czy oratorskiej (laudacja). Komplementowanie chętnie wykorzystuje się w codziennych sytuacjach interakcyjnych, ponieważ pełni ono ważną rolę „poręcznego” narzędzia służącego osiągnięciu zakładanych przez mówiącego celów. Będąc wręcz nieodłącznym elementem ko-

munikacji potocznej, wypowiedzianie „miłych słów” wpływa na zachowania wyznaczanych uczestników procesu porozumiewania się, ale generowanie zaplanowanej przychylności i aktywności zachodzi w sposób nie w każdej sytuacji identyczny. Status czynnika różnicującego i profilującego wypada przyznać intencji, która sprawia, że role, jakie dana wypowiedź ma pełnić, nie są jednakowo wartościowane. W odniesieniu do *pochwały* można mówić niemal wyłącznie o zamiarach etycznych, czyli: dostarczaniu przyjemności odbiorcy (i ewentualnie sobie) oraz budowaniu miłej atmosfery między interlokutorami. Kiedy natomiast używa się *pochlebstwa* bądź wykorzystuje konformizm jako jedną z technik ingracyjnych, zastosowanie *komplementu* ulega istotnemu poszerzeniu o zadania nieetyczne (kłamstwo, manipulowanie wybraną osobą, a w ostatnim przypadku także powstanie swoistego zobowiązania obiektu ingracji względem ingratora), choć językowo wszystkie trzy komunikaty mogą być w zasadzie podobne i powierzchwnie funkcjonować jako *pochwała* zindywidualizowana.

2. W przekazie informacji ‘dopasowanej’ szczególnie często wyraża się uznanie przez asercje, rzadziej – przez presupozycje, zwykle jednak przez użycie słownictwa oceniającego bądź, kontekstowo, przez słownictwo neutralne, które w pewnych sytuacjach jest zdolne pełnić funkcję wartościującą. Czytelny składnik ewaluacyjny występuje w eksklamacjach, formułach adresatywnych, dodatnio wartościujących przymiotnikach, imiesłowach i przysłówkach, frazeologizmach, a ponadto w syntaktemach: predykatywnym, w którym ocena zostaje wydobyta na powierzchnię (*jesteś wspaniały*), oraz inicjalnym, zawierającym akceptację lub próbę zwiększenia prawdopodobieństwa tego, co pojawia się w dalszej części zdania (*Zgadzam się z...; Wierz mi, że...*), a także w całym oznajmieniu, realizującym się schematem: *Czuję + coś pozytywnego* (por. Wierzbicka 1969: 33-61). Komplementowanie pośrednie zachodzi też w przekazach opartych na kontraście, np. *Spodziewałam się nudy i harówki, a okazało się, że czas leciał szybko*.

3. Siłę illokucyjnej wypowiedzi – będącej sumą wypadkowych, tu nazywanych: potrzebą informowania, chęcią schlebiana, więc i pozyskiwania przychylności odbiorczej, oraz aktywizowania interlokutora, można przypisać podobną rolę co motywacji, przez którą „rozumie się zespół czynników uruchamiających celowe działanie” (Sznajder 1993: 19). W. Marciszewski (1971: 143) wylicza dwa jej rodzaje, tj. zasadniczą, opartą racjami logicznymi, używanymi z powodzeniem również poza

aktualnie zachodzącym procesem porozumiewania się, oraz koniunktywną. Ta druga – z bardzo przydatnym, bo miłym i wielofunkcyjnym *komplementem* – polega na dostosowywaniu uzasadnień do zmieniających się dynamicznych warunków komunikacyjnych. W przywołanym trybie wymiany myśli i słów dąży się do realizacji przyjętego planu przez kontrolowany przebieg czynności mownych podporządkowanych refleksji, towarzyszącej interlokutorom zarówno na etapie podejmowania decyzji o sposobie zachowania się, jak i w trakcie realizacji tego zachowania. Włączanie w proces komunikacji określonej, zmodyfikowanej przez komponent illokucyjny formy *komplementu* (najsukuteczniejszej z perspektywy twórcy przekazu), uzależnione bywa zwłaszcza od osobowości mówiącego, od jego zaangażowania emocjonalnego w omawiany problem oraz od wykorzystywanych technik ekspresji, mających sprzyjać łatwiejszej aprobachie tego, na czym zależy nadawcy. Zastosowane sposoby komplementowania nie są (zdaje się) przypadkowe: muszą one zostać właściwie dobrane – po odpowiednim rozpoznaniu preferencji odbiorczych. Dokonanie trafnych wyborów we wskazanym zakresie powinno powodować szybsze (i wstępnie stanowiące gwarant wykonania) podjęcie przez odbiorcę oczekiwanego działania.

III. Uczniowska RECENZJA filmowa (*Pan Tadeusz* w reżyserii Andrzeja Wajdy)

Nowoczesny dyskurs edukacyjny nie pozostaje obojętny wobec reklamy jako zjawiska społecznego o wyraźnym, czasami niepokojącym wychowawców, wpływie na młodego człowieka. W programach nauczania wielu przedmiotów postuluje się uświadamianie uczniom wieloaspektowego oddziaływania Internetu, telewizji czy radia, w tym także pokazywanie roli, jaką w kształtowaniu postaw odbiorców i wartościowaniu przez nich różnych elementów rzeczywistości odgrywa przekaz reklamowy. Ekspansywny charakter wymienionego środka komunikacji międzyludzkiej prowadzi do obserwowanych na co dzień przez dydaktyków zmian w zachowaniach uczniowskich, w tym również zmian w sposobach wystawiania się. Nie ulega, jak się wydaje, wątpliwości, że w umiejętnościach mówienia i pisania uczniów szkół podstawowych i gimnazjów dokonują się dzisiaj pewne modyfikacje, spowodowane właśnie swobodnym dostępem do mediów masowych. Połączenie tego faktu z dwoma istotnymi czynnikami, tj. (1) czasem spędzanym przez ucznia przed ekranem telewizyjnym lub monitorem komputerowym oraz (2) nieukształtowaną jeszcze dojrzałością odbiorczą, wynikającą z określonego etapu rozwoju osobniczego, a więc i z pewnych luk w ogólnej wiedzy mimetycznego widza (zob.: Goban-Klas 2005 oraz Hrapkiewicz 1994) – sprzyja, jak się okaże w poniższym wywodzie, przejmowaniu „reklamowych” sposobów wyrażania się z ich niezaprzeczalnym potencjałem aktywizującym (nakłaniającym). To z kolei może prowadzić do mieszania różnych form wypowiedzi, a jak chcą niektórzy językoznawcy (i o czym była mowa we – *Wprowadzeniu*) do tzw. ‘zmaćcenia’ gatunków mowy. Wydaje się zatem, że warto zwrócić w szkole baczniejszą uwagę na zjawisko za-

cierania się ostrości granic między poszczególnymi formami wypowiedzi i przenikania wyznaczników gatunkowych z jednego rodzaju komunikatu do innego.

W prowadzonych w tym miejscu rozważaniach staram się nazwać i pokazać funkcjonowanie w recenzji uczniowskiej kilku – wybranych ze względu na wysoką frekwencję – cech przekazu reklamowego. Spostrzeżenia tu zamieszczone, obok zasygnalizowania problemu, mogą również pomóc w uporządkowaniu posiadanej przecież przez nauczyciela – ale nierzadko opartej na intuicji – wiedzy z przywołanego zakresu.

Atrakcyjność mass mediów, przejawiająca się zarówno w operowaniu kolorowym obrazem, jak i w przemyślanej selekcji tematów odnoszących się często do tych fragmentów rzeczywistości, którymi „konsument” jest szczególnie zainteresowany, niezbyt trudnych w odbiorze, nierzadko drastycznych bądź nie w pełni prawdziwych, tworzona jest m.in. przez stosowanie nieustannie umacniającej się – ze względu na skuteczność oddziaływania – strategii, określonej przez W. Pisarka (2000: 16) mianem ‘mediatyzacji rzeczywistości’, przez którą „rozumie się ich szczególną deformację, [...] wynikającą z wyobrażeń dziennikarzy, redaktorów i wydawców o gustach i zainteresowaniach ich zamierzonych odbiorców”. Taki sposób postępowania (można go chyba nazwać manipulacyjnym – zob. Krzyżanowski, Nowak 2004) usprawiedliwiany bywa potrzebą realizacji funkcji fatycznej, której podporządkowana zostaje i treść, i forma transmitowanych informacji. Chodzi przecież o to, by w warunkach istniejącej konkurencji pozyskać i jak najdłużej zatrzymać adresata przekazu medialnego, obojętne czy jest to komunikat prasowy, czy audycja telewizyjna.

Jeżeli za najważniejsze kryterium uznaje się skalę odbioru, to chęć jej zwiększenia dyktuje i tłumaczy inne działanie, polegające na utożsamianiu się z masowym odbiorcą przez wykorzystywanie pewnych popularnych zachowań, również językowych, także tych nie zawsze zgodnych z normą. Mechanizm jest o tyle kontrowersyjny, że sięgając do zasobów języka swoich czytelników czy widzów, media sankcjonują niektóre konstrukcje niepoprawne, a lansując nowe rodzaje zachowań językowych, przyczyniają się w pewnym stopniu do zmiany norm obowiązujących (zagadnieniu szerzenia się w przekazach medialnych nowych zjawisk językowych poświęcone było III Forum Kultury Słowa – Białystok 1999; zob. też: Bralczyk, Mosiołek-Kłosińska 2001; Bugajski 1999; Grybosiowa 2002, 2003; Ożóg 2001, 2002; Pisarek 1999; Suszczyński 1999; Wiśniewska 1994a). Ta dwustronna zależność (odbiorców od mediów

i mediów od odbiorców) skutkuje – różnie ocenianym wśród językoznawców – uznawaniem istnienia dwu norm współczesnej polszczyzny: wzorcowej i praktycznej (Markowski 2000).

Zasygnalizowany charakter i rola mass mediów najwyraźniej może uobecniać się właśnie w przekazie reklamowym. „Prezentując zalety oferowanej rzeczy, opowiadając o jej funkcjonalności, działając przez wzbudzanie czy wygaszanie takich odczuć, jak strach, wstyd, miłość, duma i in., czy wreszcie pokazując związek między nabywaniem oferowanej rzeczy i moralnością, powszechnie akceptowanymi zwyczajami” (Bralczyk 1996: 16), tekst reklamowy uzupełnia magiczny obraz modnym i nośnym słowem, proponując w ten sposób masowemu odbiorcy „atrakcyjne” innowacje.

Zaznajamianie się z nimi oraz utrwalanie zwyczaju językowego ułatwia wpisana w istotę reklamy zasada serii. A. Sznajder (1993: 7) pisze:

Reklama jest medium o silnie perswazyjnym charakterze, co uzyskuje się m.in. dzięki możliwości wielokrotnego powtarzania informacji reklamowych w środkach masowego przekazu. Nabywcy – adresaci reklamy mają możliwość porównywania informacji, kierowanych do nich przez różne przedsiębiorstwa. Jest to także związane z publicznym charakterem reklamy. Dobór informacji reklamowych jest subiektywny, jego celem jest wyeksponowanie pozytywnych cech przedsiębiorstwa i jego produktów.

Przez wielokrotne powtarzanie przekaz reklamowy, silniej niż inne rodzaje komunikatów medialnych, kreuje zarówno potrzeby konsumpcyjne odbiorców, jak i ich zwyczaje językowe, co potwierdza refleksja G. Elgozy’ego (1973: 9), który dowodzi, że „nie tylko świadomość wzrokowa, ale także świat pojęć i zasób leksykalny uczestnika współczesnej cywilizacji jest w coraz większym stopniu kształtowany przez język reklamy”.

Wydaje się nawet, iż wpływ mediów – zwłaszcza na młodych i chłonnych odbiorców – przejawia się dziś już nie tylko w stosowaniu określonych aplikacji powierzchniowych, tj. w używaniu nowych elementów językowych i tzw. skrzydlatych słów (patrz: Pisarek 2000: 13–14), ale że oddziaływanie to może powodować również pewne zmiany w tradycyjnych, wyznaczonych przez specyfikę gatunkową funkcjach tekstu.

Czytając recenzje uczniowskie (analizie poddano 50 prac uczniów trzecich klas z trzech gimnazjów z województwa lubelskiego: Liszno, Pawłów, Rejowiec Fabryczny), nie sposób oprzeć się wrażeniu, że ich autorzy tworzą wypowiedzi wykorzystujące niektóre składniki komuni-

katu reklamowego. Wypracowania na temat *Pana Tadeusza* w reżyserii A. Wajdy tracą coś z 'wielostronnego omówienia dzieła filmowego', gubią swój 'polemiczny charakter', przestają być 'specyficzną formą wypowiedzi krytycznej' (cechy *recenzji* podają za: STL, Głowiński, Kostkiewiczowa, Okopień-Sławińska, Sławiński 1988: 424), przeobrażając się w przekaz skoncentrowany wyłącznie na zaletach omawianego obrazu. Wiadomo poniekąd, że programy nauczania obligują do rozróżniania „typów, odmian, gatunków wypowiedzi”, w tym także *komunikatu reklamowego i recenzji* (patrz np.: Jędrychowska, Kłakówna, Mrazek, Potaś 1999: 19–22 lub Gorzałczyńska-Mróż, Szulc, Chwastniewska, Rózek 1999). Dodajmy jednocześnie, że przywołany i ceniony przez polonistów program krakowski wśród oczekiwanych rezultatów wymienia umiejętności ucznia, który na przykład potrafi: „słuchać, słyszeć i reagować adekwatnie na wysłuchane komunikaty; konstruować ustnie i na piśmie opisy, opowiadania, informacje, notatki, instrukcje, opinie, oceny, komentarze do [...] odbieranych tekstów kultury; odróżniać specyfikę tekstów kultury wypełniających, według założeń programu, podręczniki (teksty werbalne, niewerbalne, mieszane)”, uczniom nieobca jest również kategoria 'perswazji'.

Nie można też wykluczyć faktu, że wszystkim autorom pozyskanych i analizowanych wypowiedzi film A. Wajdy bardzo się podobał, ale sposób prezentacji obiektu w uczniowskich wykonaniach w wielu miejscach wywołuje skojarzenia (przynajmniej w odniesieniu do zgromadzonego materiału) z tekstem reklamowym. Wśród postulowanych walorów tego ostatniego zwykle wymienia się: atrakcyjność, sugestywność, zrozumiałość, łatwość zapamiętania, zwięzłość i oryginalność, emocjonalność i perswazyjność (np. Bralczyk 1996). Niektóre z nich bez trudu można zaobserwować w uczniowskich *recenzjach*.

1. Zrozumiałość

'Zrozumiały' oznacza tyle, co 'jasny, wyraźny, łatwy do zrozumienia' (SJP, Szymczak, t. 3, 1989: 1060). Realizacja wstępnego warunku wielu wypowiedzi, charakteryzujących się komunikatywnością, polega na porównaniu doświadczenia własnego z doświadczeniem odbiorcy, co zazwyczaj prowadzi do uzyskania wiedzy na temat możliwości zastosowania w konkretnym tekście takich a nie innych informacji. W. Pisarek (1970: 260) wyjaśniał, że „zasada odwoływania się do doświadczenia odbiorcy

obowiązuje przede wszystkim w zakresie doboru informacji i argumentów oraz w systemie wartościowania, ale można i trzeba odnieść ją także do sfery języka". Wspomniany wybór jest zawsze w pewnym stopniu subiektywny, uzależniony od twórcy przekazu, ale jednocześnie uwzględniający wymogi gatunku oraz cel wypowiedzi.

A. Selektywność informacyjna

Pisząc *recenzję* filmowej adaptacji dzieła A. Mickiewicza, uczniowie za najważniejsze dla zrozumienia sensu redagowanych wypowiedzi uznają informacje dotyczące:

- a) osób uczestniczących w produkcji obrazu, tj. reżysera (*Andrzej Wajda*), kompozytora (*Wojciech Kilar*), scenarzysty (*Andrzej Wajda, Jan Nowina Zarzycki, Piotr Weresniak*), kostiumologa (*Małgorzata Stefaniak*), scenografa (*Allan Starski*), charakteryzatora (*Maria Ewa Dzewulska*), autora zdjęć (*Paweł Edelman*) oraz montażu (*Wanda Zeman*). Nazwisko reżysera jako jedyne występuje niemal w każdej wypowiedzi, frekwencja pozostałych w zebranych materiale waha się od 5 do 40%. Podobnie przedstawia się sytuacja z odtwórcami postaci filmowych bohaterów: w 100% wypowiedzi zostały przywołane nazwiska aktorów, ale w poszczególnych pracach są to nazwiska różne i nie wszystkie (np. w żadnej nie pojawiła się informacja o takich artystach, jak: *Andrzej Seweryn* czy *Marek Kondrat*). Selektywność łączy się tu najprawdopodobniej ze szczególnymi wrażeniami autora recenzji, a w konsekwencji z wartościowaniem gry aktorskiej, stąd mówi się subiektywnie tylko o najwybitniejszych kreacjach. Do osób najczęściej wymienianych przez respondentów, tzn. występujących w jednej trzeciej analizowanych wypowiedzi, należą (w kolejności malejącej): *Grażyna Szapołowska, Daniel Olbrychski, Michał Żebrowski, Alicja Bachle-da Curuś*;
- b) głównych wątków, tj.:
 - rodowego: *spór o zamek; kłótnie między Soplicami i Horeszkami*;
 - romansowego: *budzenie się i rozkwit uczucia między Tadeuszem i Zosią* oraz *przypadkowy romans Tadeusza z Telimeną*;
 - politycznego: *działalność księdza Robaka; narodowowyzwoleńcze dążenia Polaków*;
- c) wydarzeń: *powrót Tadeusza do Soplicowa; oświadczyzny Jacka Soplicy, polowanie Wojskiego na niedźwiedzia, napaść Rosjan, śmierć księdza Robaka*;

- d) czasu i miejsca akcji: *Akcja dzieje się w latach 1811–1812 w Soplicowie i jego pobliskich okolicach;*
- e) obiektów architektonicznych: *szlachecki dworek, ruiny zamku, stara karczma.*

Wymienione elementy dzieła filmowego występują zazwyczaj na początku wypowiedzi, wypełniając informacyjną część *recenzji*. Mniej tutaj ocen wyrażonych wprost, ale selekcja określonych składników filmu stanowi także rodzaj wartościowania. Sens dokonanego wyboru zawiera się w słowach: *nadawca mówi o tym, bo są to, jego zdaniem, sprawy najważniejsze, najwyższej oceniane, wprowadzające w zagadnienie i pomocne w jego zrozumieniu* (nt. rozumienia przez uczniów tekstu Mickiewiczowskiej epopei zob. też Wiśniewska 1996/1997). Zdaniem R. Lachmann (1977: 263), „owo wartościujące ustalanie procedur wyboru odpowiada koncepcji sytuacji komunikacyjnej, która staje się obowiązująca dla danego układu kulturowego”. Swoboda wyboru zostaje zapewne i w przypadku analizowanych wykonan w jakimś zakresie ograniczona znajomością reguł rządzących realizowanym gatunkiem mowy, determinując sposób porządkowania elementów treści i umieszczania ich w jednej z dwu części wypowiedzi krytycznej.

Uwzględnianie przez uczniów układu kompozycyjnego *recenzji* ułatwia odbiorcy orientację w składnikach treściowych przekazu, gdyż posiadając wiedzę o strukturze gatunku, wie on, jakich informacji może się spodziewać w części pierwszej, a jakich w części krytycznooceniającej, w której dochodzi zwykle do nagromadzenia zwrotów i wyrażen wartościujących eksplicytnie.

B. Jednorodne wartościowanie

Obok wybiórczości informacyjnej oraz wyznaczonego przez specyfikę gatunkową schematu kompozycyjnego szybsze i pełniejsze rozumienie tekstu *recenzji* umożliwia stosowany przez uczniów, a nazwany i scharakteryzowany przez S. Barańczaka (1975) – ‘mechanizm symplifikacji rozkładu wartości’, sprowadzający się do stworzenia ‘warunków łatwej orientacji aksjologicznej’, ale – podobnie jak w reklamie – posuniętej tu tak daleko, że „uproszczenie rozkładu wartości i zredukowanie ich nieskończonej skali do prymitywnego czarno-białego przeciwstawienia” przybiera formę skrajną i jednowymiarową, tj. nadawca komunikatu pomija w przekazie wszelkie negatywy, informując wyłącznie o walorach opisywanego obiektu.

Wartościowanie jednostronne, zawierające tylko ocenę pozytywną, okazuje się przydatne i wystarczające w opisie różnych elementów świata przedstawionego, tzn.:

- wydarzeń: *uczty, spacer, polowania, zbieranie grzybów są tak niedzielsze, że wydają się jedną, wielką baśnią;*
- postaci: *Zosia – jasnowłosa dziewczyna, nieśmiała i skromna, podobna do małego aniołka, czy Telimena – energiczna, pewna siebie, mądra i piękna kobieta;*
- przyrody: *bujna, dzika, niczym nieskażona; piękne tło geograficzne – pola, lasy, łąki, ukazane w blasku słońca;*
- krajobrazów: *liryczne, niezwykle, piękne;*
- przygód bohaterów: *barwne, ciekawe, interesujące, sławne, śmieszne, wesołe, wzruszające, żartobliwe;*
- zwyczajów: *ciekawe, dokładnie odtworzone.*

Sposób przedstawienia wymienionych komponentów dzieła filmowego określany bywa jako: *barwny, dokładny, precyzyjny, różnorodny, szczegółowy, urozmaicony, wierny, wszechstronny, co w efekcie tworzy świat: baśniowy, oryginalny, inny od naszego, tajemniczy, wzbogacony o nieprzebyte ostępy leśne i trzęsawiska.*

Jednostronne wartościowanie dotyczy również aktorów odtwarzających główne role w obrazie A. Wajdy. Respondenci charakteryzują ich zwykle zbiorowo: *W filmie zagrało wielu popularnych aktorów; plejada polskich gwiazd; sami wielcy i znakomici aktorzy, sławne postaci naszego kina; świetnie grający, odtwarzający z wielkim zaangażowaniem czy ciekawie / trafnie obsadzeni aktorzy grali tak, jakby byli do tych ról stworzeni.* Część ocen, wyrażonych wprost, odnosi się do poszczególnych (wybieranych przez autorów recenzji) wykonawców: *Pełna wdzięku debiutantka – A. Bachleda Curuś; Rola tytułowa przypadła ulubieńcowi kobiet – Michałowi Żebrowskiemu, lub niesie ukryty komponent wartościujący, np. (o Bogusławie Lindzie) W czasie wakacji najchętniej chodziłam na filmy, w których On występował.*

Oceny jawne i (rzadziej) ukryte – również te, „w których element oceniający nie jest definicyjny, obligatoryjny, ale na zasadzie kulturowych konotacji mniej lub bardziej ustabilizowany i przez użytkowników języka dla różnych ich celów wykorzystywany” (Puzynina 1997: 196–197) – w analizowanych wypowiedziach konsekwentnie pojawiają się jako nośniki wyłącznie pozytywnego wartościowania. Te ostatnie odnoszą się przede wszystkim do pojęć: *wolności, ojczyzny, patriotyzmu oraz polskości, tworząc w pośredni sposób pochlebną opinię o recenzowanym filmie,*

który jest odbiciem walki o wolność; uświadamia, że Ojczyznę postrzegamy jako wartość najpierwszą i jedynie ważną; uczy patriotyzmu; prezentuje polskość zawartą w tradycji i obyczaju szlachty.

Wartościujące dodatnio, bo uświęcone, więc niepodważalne, odwoływanie się do narodowego *sacrum* wynika z historycznej przeszłości Polaków. Tego rodzaju odniesienia – według M. Marody (1987: 268) – stanowią rezultat edukacji i potrzeb odbiorczych, typowych dla danej społeczności.

W grę bowiem wchodzi tu nie tylko doświadczenia aktualne, lecz również te stanowiące 'historyczny dorobek' danej grupy (czy społeczeństwa), wyznaczające jej ogólniejszy *ethos*, a przekazywane z pokolenia na pokolenie.

Wydaje się, że z podobnych pobudek, a jednocześnie w celu zintensyfikowania oceny filmu autorzy *recenzji* odwołują się do literackiego pierwowzoru i nazwiska klasyka: „*Pan Tadeusz*” jest wielką epopeją narodową; Najwybitniejsze osiągnięcie polskiego romantyzmu; Mickiewicz pokazał drogę w świat wyobraźni i fantazji.

W rezultacie przedstawionych zabiegów wysoka ocena recenzowanego tekstu kultury staje się bezsporna. Film jest: ciekawy, cudowny, fascynujący, interesujący, intrygujący, najlepszy, piękny, przepiękny, świetny, wartościowy, wspaniały, wzruszający, zabawny, zajmujący. Pozytywne wartościowanie obrazu A. Wajdy, wyrażone głównie przymiotnikami i imiesłowami przymiotnikowymi, wzmacniają metaoperatory tekstowe, np. naprawdę piękny, zupełnie fantastyczny, rzeczywiście wspaniały, absolutnie superowy, a dopełniają je struktury zapożyczone: *ekstra*, *o.k.*, *super* oraz charakterystyczne dla współczesnej, potocznej odmiany polszczyzny słowa 'pikselowe', np. *spoko film*. Tego typu superlatywizacja ocen „wyływa z subkultury młodzieżowej, formowanej przez mass media nastawione na reklamę bądź autoreklamę. [...] Jest to język hitowy, gdzie jeden wyraz wyraża wszystko” (Patrzalek 1996: 222; w tym samym numerze „Polonistyki” J. Puzynina, 1996: 196–201, tłumaczy taki sposób wartościowania „widocznym regresem w umiejętności mówienia na tematy podlegające jakościowej, a szczególnie etycznej ocenie”, i „uwiązaniem języka ocen”; według cytowanej językoznawczynie – wszystko zaczyna być *o'key* i *super*).

Obecność pojemnych i nieostrych określeń, obok pozytywnego wartościowania, zapowiada kolejną cechę redagowanych *recenzji*.

C. Potoczność

Polisemiczność i ekspresywność niektórych leksemów, zawierających element oceny, a także wyrazy i zwroty, typu: *bitka* (=bitwa) czy *oglądać jednym tchem*, świadczą o dostrzeganiu przez uczniów pewnych walorów leksyki potocznej i wykorzystywaniu jej w tekstach. Użycie stylu potocznego, niezależnie od tego, czy następuje to w recenzji czy w reklamie, polega przede wszystkim na spełnianiu funkcji informacyjnej, tzn. że „zdania występują tu jako zdolne do przekazania czegoś słuchaczowi, do dostarczenia mu wiadomości” (Ducrot 1975: 273). Pisze on dalej: „Jedną z funkcji, jakie najczęściej mają do spełnienia zdania języka potocznego /kiedy używane są „serio”/, jest funkcja informacyjna”; podobnie: Eco 1972), ale drugą, ważną sprawę stanowi fakt, iż struktury potoczne posiadają „dużą siłę leżącą w zrozumieniu przekazu, czyli skoro nadawca chce być zrozumiany, musi używać stylu potocznego”, który, co tutaj istotne, dodatkowo „uwiarygodnia mówcę i zwiększa siłę perswazyjną jego wypowiedzi” (Bartmiński 1992: 39).

Jak twierdzi większość badaczy problemu, „styl potoczny zawiera w swoim systemie gramatycznym i w słownictwie utrwalony ‘naiwny’, ‘zdroworozsądkowy’ obraz świata. Ów obraz świata jest bazą dla derywacji innych stylów, które funkcjonują na jego tle i mogą być eksplikowane przy jego pomocy” (wypowiedź J. Bartmińskiego, cyt. za: Adamiszyn 1991: 15; tu też: *Wykaz literatury*, omawiającej zagadnienie potoczności w komunikacji językowej). Dochodzi wówczas do stosowania m.in. operatorów metatekstowych, często rozpoczynających jakieś wypowiedzenie i informujących o dokonywanej transpozycji na styl potoczny, np. *Po prostu poznałam wiele obyczajów szlacheckich, wśród nich polowania; Najogólniej mówiąc, Olbrychski mi zaimponował; Ogólnie rzecz biorąc, film zawiera najwartościowsze elementy dzieła Mickiewicza; Najprościej mówiąc, warto poświęcić swój czas na obejrzenie tego filmu; Zwyczajnie trzeba powiedzieć, że film jest świetny i nie ma w tym grama przesady.*

Być może, podkreślone wyrażenia, imiesłowowe równoważniki zdań czy struktury bezpodmiotowe przekazują ten stopień generalizacji i superlatywizacji oceny, którego twórcy recenzji nie potrafią osiągnąć bez korzystania z zasobów języka potocznego lub sądzą, że język potoczny najlepiej je wyraża. Dodatkowo odniesienia tego rodzaju, tworząc klimat komunikacji naturalnej, sprzyjają łatwemu, dobremu odbiorowi przekazywanych treści. Wytwarzana również przez reklamę „rozluźniająca odbiorcę bezpośredniość” (Puzynina 1997) realizuje się w uczniowskich

wykonaniach poprzez *apele* do potencjalnych odbiorców, wyrażone trybem rozkazującym (*Zobaczcie sami; Sięgnijcie po kasetę*) lub poprzez tzw. 'podgrzewanie kanału' (zob. Pisarkowa 1975), w czym przydatne są „przede wszystkim imiona i nazwiska osób, do których mówimy, ale także imiona i nazwiska ich krewnych, przyjaciół i znajomych, nazwy ich zakładów pracy, ulic, miejscowości, zawodów, tytuły książek, filmów i w ogóle nazwy przedmiotów, które odbiorca szczególnie lubi albo się nimi szczególnie interesuje” (Pisarek 2000: 268). W zebranych materiale 'podgrzewaniu kanału' służą głównie imiona kolegów – świadków wyjątkowych wrażeń, związanych z odbiorem dzieła filmowego: *Film ten oglądałem z Pawłem i Mateuszem. Oni też byli bardzo zadowoleni, ale również innych osób: Nasza pani mówi, że...; Moja mama powiedziała*. Podobną funkcję pełnią zwroty ożywiające relację: *A teraz najważniejsza sprawa; Powiedzmy szczerze, że... .*

Większość cytowanych wypowiedzi uczniowskich zawiera wyraźny ładunek emocjonalny, dopełniając w ten sposób „istotę potoczności, polegającą właśnie na silnie emocjonalnym wartościowaniu i ocenie ujmowanych faktów, zjawisk, procesów i zdarzeń, którym towarzyszy zwiększona ekspresja” (Anusiewicz 1992: 13).

2. Emocjonalność

„Uleganie emocjom” (*SJP*, Szymczak, t. 1, 1988: 542) w odniesieniu do różnych komunikatów posiada podwójny wymiar: może bowiem oznaczać: a) stan uczuciowy nadawcy, wywołany przez obiekt lub zjawisko *x*, i zawartą w tekście informację o tym stanie (funkcja ekspresywna) oraz b) stymulowanie poprzez taką właśnie informację jakości emocjonalnego odbioru adresata wypowiedzi (funkcja impresywna). W kontekście reklamy pierwsza z wymienionych funkcji podporządkowana jest drugiej: bohater spotu mówi o wyjątkowości uczuć związanych z posiadaniem jakiegoś przedmiotu, po to, by widz lub słuchacz zechciał ten przedmiot kupić i doświadczyć podobnych emocji. Wypowiedź krytyczna, jaką jest *recenzja*, wydaje się z tej marketingowej roli zwolniona, co nie oznacza, że jej autor nie może wyrażać się na temat własnych odczuć, związanych z jakimś przeżyciem i w pośredni – intuicyjny bądź świadomy – sposób wpływać na odbiorcę.

Omawiając film A. Wajdy, uczniowie nierzadko stosują wypowiedzenia ekspresywne z predykatem mentalnym 'czuję, że': *W czasie oglądania „Pana Tadeusza”, zatapiałam się w świecie tych opowieści, legend zaduma-*

nych, na wpół prawdziwych, przeżywając radości i smutki bohaterów, a wyrażając swoje sądy i emocje, redagują wypowiedzi, którym można przypisać jeden z dwóch modusów: 'sądzę, że' (*Sądzę, że gra Olbrychskiego wzbudziła nie tylko mój zachwyt*) lub 'wierzę, że' (*Wierzę, że każdy dostrzeże w filmie fantastyczną baśń, w której nad motywem walki dobra ze złem /tu starcie z Rosjanami i sprawa odzyskania niepodległości przy boku Napoleona/ panuje pogoda ducha, ciepły nastrój i przekonanie, że dobro zwycięży – patrz: Danielewiczowa 1991: 160; zob. też: Wierzbicka 1969, zwłaszcza ss. 189–190).*

Informacja o własnych odczuciach oraz o potencjalnych emocjach odbiorczych dokonuje się również przez stosowanie następujących elementów afektywnych (zob. Bralczyk 1978: 60–61):

– „odnoszących się do *dictum* przedstawiającego pożądaną przez nadawcę fakt lub stan rzeczy”: *Mam ogromną nadzieję, że przekonałem wszystkich do obejrzenia filmu;*

– „wyrażających przekonanie odbiorcy przez nadawcę”: *Gwarantuję wszystkim wspaniałą zabawę; Niech mi wszyscy uwierzą, że...;*

– „informujących, że dane przypuszczenie nie było do tej pory brane pod uwagę”: *Ale jeśli już ktoś zacznie go oglądać, będzie oglądał z uwagą i zaciekawieniem;*

– „informujących o tym, że przypuszczenie nadawcy nie jest uwarunkowane racjonalnie (nie ma bezpośrednich przesłanek), lecz irracjonalnie”: *Mam wrażenie, że w kinie każdego spotka miła niespodzianka i wiele radości.*

Interesujące jest i to, że w analizowanych tekstach – wśród struktur nacechowanych emocjonalnie – nie występują elementy językowe „odnoszące się do *dictum* przedstawiającego niepożądaną przez nadawcę fakt lub stan rzeczy, jak też wyrażające niedowierzanie nadawcy o prawdziwości uzyskanej bezpośrednio przedtem informacji czy wyrażające niechętną zgodę na przyjęcie prawdziwości jakiejś informacji” (Bralczyk 1978: 60–61). Wybór taki może oznaczać impresywny charakter działań autorów recenzji, realizowany przez: a) mówienie o własnych, tylko pozytywnych emocjach lub o b) projektowanych emocjach odbiorcy oraz c) „użycie rozwiązań o niezawodnej skuteczności emocjonalnej, niezależnie od komunikatywnej wartości znaków” (Puzynina 1984b: 69–78), czego dobrym przykładem są nasycone określonymi uczuciami przywoływane wyżej wyrazy *mama* czy *ojczyzna*.

Niewykluczone, że postępując w taki sposób, uczniowie uruchamiają 'mechanizm emocjonalizacji odbioru', więc doprowadzają „do swoistego

sparaliżowania możliwości intelektualno-refleksyjnych odbiorcy i spotęgowania jego zdolności do odczuwania emocji” (Barańczak 1975: 51; patrz też: Lubaś 2003b), co ma ułatwiać nakłanianie odbiorcy do zachowań pożądaných przez nadawcę. Zamieszczona we wstępie niniejszego rozdziału uwaga o oddziaływaniu mediów masowych na gatunki niemiedialne może zatem znajdować uzasadnienie i w tym fakcie, że autorzy analizowanych wypowiedzi, realizując w swoich tekstach funkcję perswazyjną – rzadko w takim stopniu obecną w *recenzji*, a zwykle w opisywanym zakresie funkcjonującą w reklamie – w pewnych sytuacjach kształtują własne zachowanie językowe na wzór działań twórców przekazu jednoznacznie zachęcającego.

3. Perswazyjność

„Hiperboliczne przedstawianie tego, co dobre, wyrazy wartościujące, silne nacechowanie emocjonalne; wartościowanie, nazwy własne (na zasadzie utrwalonych konotacji), szablonowość” (Puzynina 1997: 180) generują cechę tekstu, umożliwiającą „wytworzenie w kimś stanu wewnętrznego, zwanego przekonaniem” (Korolko 1998: 33; zob. też: Burke 1977; Pisarek 1974). Autorom recenzji, jak się wydaje, chodzi m.in. o to, by odbiorca nabrał przeświadczenia o wyjątkowej wartości filmu A. Wajdy i, w konsekwencji, zechciał ten film obejrzeć.

A. Argumentacja jednostronna

Realizacji tak założonego celu służy „przedstawianie wyłącznie argumentów *za* proponowanym stanowiskiem” (Szymanek 2001: 233). Rezygnacja z argumentacji dwustronnej (podobnie jak jednorodne wartościowanie) – poprzez ograniczanie kontekstu porównawczego – zwiększa siłę nakłaniającą przekazu, w intensyfikacji której niemałe znaczenie posiada także przywoływanie autorytetu. Za „wiarygodne źródło” (zob. Pisarkowa 1977: 81), potwierdzające lub gwarantujące wyjątkowość recenzowanego obrazu, respondenci uznają:

- cieszących się zaufaniem ludzi z najbliższego otoczenia ucznia: *Nasza pani powiedziała, że jest to znakomity film;*
- twórców kultury: *Poemat Adama Mickiewicza został zekranizowany przez znanego i cenionego reżysera A. Wajdę.*

W kształtowaniu stanu przekonaniowego adresatów komunikatu pomocne okazują się też – wykorzystywane przez uczniów – slogany.

Badania nad wyobraźnią tłumu wykazały, że oddziałuje się na nią zwłaszcza obrazami, jeżeli zaś nie dysponujemy obrazami, należy, celem osiągnięcia tego samego skutku, użyć odpowiednich słów i haseł (Bon 1994: 64).

W analizowanym materiale funkcję perswazyjną współtworzą językowe konstrukcje nakłaniające, zapożyczone z reklamy telewizyjnej: *Obejrzyjcie film. Naprawdę warto!* lub *Nareszcie jest – długo oczekiwany przez widzów film A. Wajdy!*

Wymienione zabiegi podporządkowane są realizacji strategii głównej, nazwanej przez J. Bralczyka (1991) 'wywoływaniem aprobaty'. Wytworzenie postawy akceptującej omawianą propozycję filmową osiąga się przez stosowanie strategii pomocniczych, odnoszących się w przywołanych cytacjach do kolejnego waloru dzieła, tj. jego komizmu, ale służących wywoływaniu uznania dla bardzo różnych elementów recenzowanego dzieła. Wśród tego rodzaju sposobów wpływania na odbiorcę należy przede wszystkim wymienić strategie (nazwy dwu pierwszych strategii i ich definicje przytaczam za: Nęcki 1996: 72–73; patrz w niniejszej książce: *Gatunki subdyrektywne – ZACHĘTA*):

- konformizacji, która – przypomnijmy – polega na „odwoływaniu się do wzorów i aktywności innych osób”: *Wszystkich widzów śmieszy scena z mrówkami;*

- przenoszenia kompetencji, „polegającą na odwoływaniu się do zdania ekspertów”: *Mama nie mogła powstrzymać się od śmiechu;*

- własnego przykładu, zasadzającego się na przekazie informacji o osobistych reakcjach odbiorczych: *Trzymałam się za brzuch.*

Konsekwentnie jednostronna argumentacja uczniowska nierzadko operuje charakterystycznym dla większości komunikatów perswazyjnych środkiem językowym, tj. wielkim kwantyfikatorem, wyrażanym tu słowami:

- zawsze: *Osobiście oglądałam ten film już trzy razy i zawsze mnie bardzo ciekawił;*

- wszyscy: *Bez zastanowienia się mogę stwierdzić, że jest on wart polecenia wszystkim ludziom;*

- każdy: *Każdy widzi, że film i poemat świetnie się uzupełniają.*

Generalizujące opinie wzmacniane są językowymi wykładnikami oczywistości sądu (Bralczyk 1978: 31–41). Przekonywanie, nakłanianie i – w konsekwencji – aktywizowanie realizuje się poprzez *obietnicę, apel* lub autorytarne *stwierdzenie*, zwykle wspomagane wyrazami informują-

cymi o wysokim stopniu pewności wygłaszanej opinii. Znamienna dla zebranego materiału jest różnorodność tego typu środków mownych, do których zaliczyć można struktury: bez wątpienia, np. *Muzyka bez wątpienia uświetniła ten film*; jestem pewien: *Jestem pewna, że każdego zaskoczy obraz cudownej, nieskażonej przyrody i uroda aktorów*; na pewno: *Jest to na pewno duże wydarzenie, także dzięki dokonanej obsadzie*; nie ulega wątpliwości: *Nie ulega wątpliwości, że jednym z atutów filmu jest bardzo dobrze dobrana muzyka*; niewątpliwie: *Niewątpliwie aktorzy zagrali wspaniale*; oczywiście: *Wajda nie zaniedbał nawet strojów, które są oczywiście bardzo dobrze dopasowane do czasu akcji*; rozumie się samo przez się: *Rozumie się samo przez się, że jest to jeden z najlepszych polskich filmów*; stanowczo: *Stanowczo trzeba obejrzeć*.

Sporadyczność wypowiedzi o charakterze asekuracyjnym, a więc osłabiających efekt komunikatu (*Mogę zaryzykować stwierdzenie, że...*), a także stosunkowo wysoka frekwencja konstrukcji lingwistycznych, implikujących pewność wygłaszanych sądów oraz wzmacniających pozytywną ocenę filmu albo mających znaczenie imperatywne (*koniecznie trzeba, obowiązkowo należy obejrzeć*), dowodzą, że nadawca: a) oczekuje pozytywnej reakcji odbiorcy, i b) zgodnie z procedurą każdego aktu perswazyjnego „przewiduje konkretne zastrzeżenia i stara się unieważnić je w miarę możliwości przed ich zgłoszeniem” (Pisarkowa 1994: 19; wypowiedzają się też na ten temat: Argyle 2001 i Aronson 2000).

B. Przewidywanie reakcji odbiorczej

Zapobiegając niepożądanym postępowaniom odbiorczym, twórcy recenzji powołują się przede wszystkim na zachowania ogólnie akceptowane, sugerując, że reakcja inna niż oczekiwana nie jest zgodna z normą, więc niewłaściwa. Językowymi eksponentami wskazującymi powszechność zachowań są m.in. omówione wyżej kwantyfikatory i niektóre wyznaczniki pewności sądu. Za odmienny sposób uznać należy stwierdzenie, że zna się potencjalną reakcję odbiorcy, z jednoczesnym, negatywnym jej wartościowaniem. Te oraz inne mechanizmy antycypujące opór odbiorcy uwzględnia stosowany w programowaniu neurolingwistycznym model Milтона (patrz: Alder, Heather 2000: 156–158; tam cytowane niżej definicje; zob. też: O’Connor, McDermott 2000 czy O’Connor, Seymour 1996), a pewne omówione w nim wzorce językowe daje się zaobserwować również w analizowanych wykonaniach uczniowskich. Informacje, które przeciwdziałają wystąpieniu niepożądanych reakcji odbiorczych, mogą przybierać następujące formy:

- ukryty sprawca – czyli „sądy na temat wartości, bez podawania osoby, która tak sądzi”: *Ogólnie wiadomo, że Linda jest świetnym aktorem;*
- czytanie w myślach – tj. „utrzymywanie, że zna się myśli i uczucia drugiej osoby, bez podawania sposobu uzyskania tej wiedzy”: *Większość uczniów sądzi, że z nudnej lektury nie można zrobić ciekawego filmu, ale w tym przypadku się udało. Film jest bardzo interesujący;*
- przyczyna i skutek, stanowiące „założenie, że jedno jest przyczyną drugiego”: *Każdy, kto obejrzy film Wajdy, na pewno mile spędzi czas; temu samemu celowi służą konstrukcje przyczynowo-skutkowe z konektorami: bo, ponieważ, skoro, Jeśli ..., to..., Gdybyś..., to...;*
- złożona równoważność – w której „dwa stwierdzenia mają równoważne znaczenie”: *Scenografia jest wyjątkowo piękna. Zajął się nią znany w świecie profesjonalista;*
- pytania o potwierdzenie: *Warto poznać zwyczaje naszych przodków, nieprawdaż?;*
- brak odniesienia – tzn. „stwierdzenia, które nie wskazują, na kogo lub co powołuje się nadawca”: *Powinno się ten film obowiązkowo zobaczyć.*

Podsumujmy: zarówno jednostronna argumentacja, jak i uprzedzanie negatywnych reakcji potencjalnych adresatów wypowiedzi nastawione są na pobudzanie aktywności odbiorczej, zgodnej z oczekiwaniami i zastosowanym działaniem mownym autorów analizowanych wypowiedzi.

* * *

1. Omawiając film A. Wajdy, uczniowie gimnazjum dążą do nacechowania własnych wypowiedzi komunikatywnością. Zrozumiałość tekstów uzyskują oni przez selekcję informacji oraz zamieszczanie wybranych elementów treściowych w typowym dla *recenzji* schemacie kompozycyjnym. Łatwości odbioru i akceptacji prezentowanych stanowisk sprzyja także jednorodne wartościowanie, wyrażane ocenami jawnymi oraz ukrytymi, w tym również takimi, w których komponenty oceniające funkcjonują na zasadzie utrwalonych społecznie i historycznie konotacji. W przypadkach trudności z werbalizacją myśli w kulturalnym dialekcie pisanim, autorzy prac odwołują się do języka potocznego mówionego, dodatkowo kształtując przez taki zabieg bezpośredniość przekazu, co jednocześnie uwiarygodnia przedstawiane przez autora opinie. Widoczna w *recenzjach* emocjonalność służy wzmocnieniu siły illokucyjnej wypowiedzi.

dzi, a informacje o własnych wrażeniach sterują w pewien sposób emocjonalnym stosunkiem odbiorcy do dokonywanej analizy obrazu filmowego i – przede wszystkim – do samego filmu. Chęć kształtowania postawy adresata najwyraźniej jednak zaznacza się w perswazyjności redagowanych *recenzji*.

2. Jakkolwiek większość wymienionych cech jest typowa zarówno dla przekazu reklamowego, jak i dla *recenzji*, to nowym zjawiskiem wydaje się stopień natężenia niektórych z nich w wypowiedzi krytycznej. *Recenzja*, przez określone i w jakimś zakresie zawsze subiektywne omawianie obiektu, zazwyczaj zachęca lub zniechęca do kontaktu z przedstawianym przedmiotem, ale w uczniowskich wypowiedziach sposób prezentacji, jednorodne nasycenie wyrazami wartościującymi dodatnio oraz wykorzystywanie środków typowych dla przekazu nakłaniającego pozwala dostrzegać wyraźną skłonność autorów analizowanych tu prac do kształtowania wypowiedzi o filmie na wzór komunikatu reklamowego. Występowanie kwantyfikatorów ogólnych, wyznaczników implikujących pewność formułowanych sądów, a także jednostronna argumentacja czy przewidywanie i uprzedzanie niepożądanych reakcji odbiorczych, czyli wiązki cech charakterystycznych dla tekstów perswazyjnych, prowadzi może z kolei do uruchomienia ‘mechanizmu odbioru bezalternatywnego’, „czyli spełnienia warunku zwolnienia od decyzji. Uwaga ta odnosi się zarówno do odbioru widzianego synchronicznie, jak i do odbioru analizowanego jako proces: w każdym z tych dwu sensów odbiór jest zaprogramowany tak, aby odbiorca był, o ile można, całkowicie zwolniony od samodzielnych decyzji interpretacyjnych” (Barańczak 1975: 53). Wydaje się więc, że nie należałoby wykluczać przypuszczenia, iż krytycznym wypowiedziom uczniowskim przyświeca i ten cel pragmatyczny, który polega na przekonywaniu odbiorcy oraz wskazywaniu mu pożądanego kierunku postępowania.

3. Stosunkowo wysoki stopień nasycenia analizowanych wykonań językowymi wykładnikami funkcji konatywnej może świadczyć o ekspansywności niektórych rodzajów komunikatów i o wpływie jednego gatunku mowy na inny. Niewykluczone, że zasygnalizowane w tym miejscu naśladownictwo z jednej strony wynika z niewystarczająco wysokiego poziomu sprawności komunikacyjnej uczniów gimnazjów, stąd sięganie przy redakcji trudnej formy wypowiedzi, jaką jest recenzja filmowa, do zasobów gotowych, powszechnych i uznanych (por. Wiśniewska 2001), z drugiej zaś – zjawisko takie może stanowić rezultat fascynacji

komunikatem medialnym, co potwierdzałaby obecność w impresywnym omówieniu obrazu A. Wajdy modnych struktur językowych zastosowanych ze względu na ich skuteczność nakłaniającą.

Z uwagi na ten walor reklamy należy zachować ostrożność w użytkowaniu jej dla celów dydaktycznych. Na pewno jednak trzeba omówić na „godzinach polskiego” wyznaczniki gatunkowe obu porównywanych w szkicu form wypowiedzi, nauczyć rozumienia ich specyfiki, także odrębności celów komunikacyjnych. W dobie współczesnej kontakt z mediami, a więc korzystanie z różnych tekstów kultury, „czerpanie wiedzy z Internetu i jej przetwarzanie komputerowe, poszerzające horyzonty poznania, sięganie do źródeł edukacji paralelnej /telewizji, radia, kina, prasy, wystaw, teatru/” – Uryga 2001: 12), jest jak najbardziej uzasadnione i pożądane, ale powinno się czynić to w sposób kształcący pełną świadomość odbioru (zob. np.: Plisiecki 1996 i 1999 oraz Myrdzik 2000 czy Ożdżyński, Rittel 2002), w tym także poprawną percepcję i interpretację ekspansywnego charakteru przekazu reklamowego. „Nie ulega bowiem wątpliwości, że zjawiska reklamy nie można lekceważyć, przeciwnie, należy je dogłębnie zbadać, właśnie ze względu na jego oddziaływanie” (Dorfles 1973: 255) wychowawcze i dydaktyczne.

Literatura cytowana

- Adamiszyn Z., 1991: *Kategoria potoczności w polskich pracach językoznawczych*, [w:] *Język polski jako przedmiot badań językoznawczych*, red. S. Gajda, Z. Adamiszyn, Opole, s. 7–17.
- Alder H., Heather B., 2000: *NLP w 21 dni*, przekł. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Poznań.
- Antas J., 1999: *O kłamstwie i kłamaniu. Studium semantyczno-pragmatyczne*, Kraków.
- Anusiewicz J., 1991: *Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki*, [w:] *Język a Kultura*, t. 1, *Podstawowe pojęcia i problemy*, Wrocław, s. 17–30.
- Anusiewicz J., 1992: *Potoczność jako sposób doświadczania świata i jako postawa wobec świata*, [w:] *Język a Kultura*, t. 5, *Potoczność w języku i w kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 9–20.
- Argyle M., 2001: *Psychologia stosunków międzyludzkich*, przekł. W. Domachowski, Warszawa.
- Aronson E., 2000: *Człowiek – istota społeczna*, przekł. J. Radzicki, Warszawa.
- Arystoteles, 1988: *Retoryka*, [w:] *Retoryka. Poetyka*, przekł. H. Podbielski, Warszawa.
- Aslett D., 1994: *Jak przemawiać publicznie i nie wyjść na idiotę*, przekł. G. Godlewski, Warszawa.
- Austin J. L., 1993: *Jak działać słowami*, [w:] *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, przekł. B. Chwedeńczuk, Warszawa, s. 550–708.
- Awdiejew A., 1989: *Strategie nadawcy i odbiorcy w procesie konwersacji (analiza pragmalingwistyczna prośby)*, [w:] *Z zagadnień komunikowania interpersonalnego*, Kraków.

- Awdiejew A., 1992: *Wiedza potoczna a inferencja*, [w:] *Język a Kultura*, t. 5, *Potoczność w języku i kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 21–27.
- Awdiejew A., 1994: *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*, Kraków.
- Awdiejew A., red., 1999: *Gramatyka komunikacyjna*, Warszawa–Kraków.
- Awdiejew A., 2004: *Systemowe środki perswazji*, [w:] *Manipulacja w języku*, red. P. Krzyżanowski, P. Nowak, Lublin, s. 71–80.
- Bachtin M., 1986: *Estetyka twórczości słownej*, tłum. D. Ulicka, Warszawa.
- Bakuła K., 1995: *Retoryka w edukacji europejskiej*, [w:] *Kształcenie językowe w szkole*, red. M. Dudzik, K. Bakuła, Wrocław, t. 9, s. 127–139.
- Balowski M., 2000: *Świadomość gatunkowa a wzorzec normatywny (na przykładzie gatunków prasowych)*, [w:] *Gatunki mowy i ich ewolucja*, t. 1, red. D. Ostaszewska, Katowice, s. 316–329.
- Barańczak S., 1975: *Słowo – perswazja – kultura masowa*, „*Twórczość*”, z. 7, s. 44–59.
- Barańczak S., 1977: *Problematyka funkcji perswazyjnej tekstów literackich i paraliterackich w świetle tez semantyki ogólnej*, [w:] *Studia Polonistyczne*, t. IV, Warszawa, s. 155–165.
- Barańczak S., 1983: *Czytelnik ubezwłasnowolniony. Perswazja w masowej kulturze literackiej PRL*, Paryż.
- Barbour I. G., 1984: *Mity, modele, paradygmaty*, przekł. M. Krośniak, Kraków.
- Bartmiński J., 1992: *Styl potoczny*, [w:] *Język a Kultura*, t. 5, *Potoczność w języku i w kulturze*, red. J. Anusiewicz, F. Nieckula, Wrocław, s. 37–54.
- Bartmiński J., 1993: *Styl potoczny*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2, *Współczesny język polski*, red. idem, Wrocław, s. 115–134.
- Bartmiński J., 1998: *Tekst jako przedmiot tekstologii lingwistycznej*, [w:] *Tekst. Problemy teoretyczne*, red. J. Bartmiński, B. Boniecka, Lublin, s. 9–25.
- Bartmiński J., Karwatowska M., red., 2000: *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, Lublin.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., 2009: *Tekstologia*, Warszawa.
- Bartmiński J., Tokarski R., red., 1993: *O definicjach i definiowaniu*, Lublin.
- Bernstein B., 1980a: *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa, s. 557–596.
- Bernstein B., 1980b: *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język a społeczeństwo*, red. M. Głowiński, s. 83–116.

- Blum-Kulka S., 2001: *Pragmatyka dyskursu*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. van T. A. Dijk, przekł. G. Grochowski, Warszawa, s. 214–241.
- Boksański Z., Piotrowski A., Ziółkowski M., 1977: *Socjologia języka*, Warszawa.
- Bon Le G., 1994: *Psychologia tłumu*, przekł. B. Kaprocki, Warszawa.
- Boniecka B., 1981: *Pragmatyka wypowiedzi pytajnych*, „*Studia Polonistyczne*”, t. IX, s. 181–190.
- Boniecka B., 1984: *Modalność a illokucja*, „*Przegląd Humanistyczny*”, nr 11/12, R. XXVIII, s. 87–99.
- Boniecka B., 1991: *Strategie konwersacji*, „*Poradnik Językowy*”, z. 1–2, s. 24–37.
- Boniecka B., 1995: *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Lublin.
- Boniecka B., 1997–1998: *Uwarunkowania zachowań językowych (ranga relacji: nauczyciel–uczeń)*, „*Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII*”, XLIII, z. 5, s. 16–25.
- Boniecka B., 1999: *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*, Lublin.
- Bonsiepe G., 1985: *Retoryka wizualno-werbalna*, przekł. M. B. Fedewicz, „*Pamiętnik Literacki*”, z. 3, s. 303–309.
- Bralczyk J., 1978: *O leksykalnych wyznacznikach prawdziwościowej oceny sądów*, Katowice.
- Bralczyk J., 1981: *Poza prawdą i fałszem*, „*Teksty*”, nr 6, s. 122–133.
- Bralczyk J., 1987: *O języku polskiej propagandy politycznej*, Sztokholm.
- Bralczyk J., 1991: *Strategie w języku propagandy politycznej (o polskiej propagandzie partyjno-państwowej w latach 1982-88)*, [w:] *Język a Kultura*, t. 4, *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzycowa, s. 105–114.
- Bralczyk J., 1996: *Język na sprzedaż*, Warszawa.
- Bralczyk J., Mosiołek-Kłosińska K., red., 2001: *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*, Warszawa.
- Bugajska T., Gudro M., Małachowska M., Tomińska E., Witak-Wcisło G., Zawisza-Chlebowska T., red., 1999: *Program nauczania. Język Polski dla klas 4–6. Słowa jak klucze*, Warszawa.
- Bugajski M., 1999: *Pół wieku kultury języka w Polsce*, Warszawa.
- Bula D., Nawacka J., 1983: *Próba klasyfikacji aktów mowy*, „*Socjolingwistyka*”, 5, Warszawa, s. 31–46.
- Burke K., 1977: *Tradycyjne zasady retoryki*, tłum. K. Biskupski, „*Pamiętnik Literacki*”, z. 2, s. 219–250.

- Cialdini R., 1995: *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, przekł. B. Wojciszke, Gdańsk.
- Chwastek D., Bogdan K., 1999: *Oglądam świat. Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej*, Poznań.
- Danielewiczowa M., 1991: *Zdania pytajne o funkcji ekspresywnej*, [w:] *Język a Kultura*, t. 4, *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkowska, Wrocław, s. 159–168.
- Depta K., 1999: *Wzorzec gatunkowy skargi*, „*Stylistyka*”, t. 8, Opole, s. 133–145.
- Dijk T. A. van, 1985: *Działanie, opis działania a narracja*, przekł. M. B. Fedewicz, „*Pamiętnik Literacki*”, LXXVI, z. 1, s. 145–166.
- Dijk T. A. van, 2001: *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. idem, przekł. G. Grochowski, Warszawa, s. 9–44.
- Dobrzyńska T., 1973: *Metafora w baśni*, [w:] *Semiotyka i struktura tekstu*, red. M. R. Mayenowa, Wrocław, s. 171–188.
- Dobrzyńska T., 1992: *Gatunki pierwotne i wtórne. (Czytając Bachtina)*, [w:] *Typy tekstów. Zbiór studiów*, red. idem, Warszawa, s. 75–80.
- Dobrzyńska T., 1995: *Metafory wartościujące w publicystyce i wypowiedziach polityków*, [w:] *Kreowanie świata w tekstach*, red. A. M. Lewicki, R. Tokarski, Lublin, s. 201–214.
- Dobrzyńska T., 2001a: *Rola i zasięg relacji intertekstualnych jako czynnika organizującego tekst literacki. Pytania i dylematy*, [w:] *Stylistyka a pragmatyka*, red. B. Witosz, Katowice, s. 64–71.
- Dobrzyńska T., 2001b: *Tekst*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 293–314.
- Dorfles G., 1973: *Człowiek zwielokrotniony*, przekł. T. Jekiel, I. Wojnar, Warszawa.
- Doroszewski W., 1966/1968: *Językoznawstwo a kultura umysłowa społeczeństwa*, „*Roczniki Uniwersytetu Warszawskiego*”, nr 7, s. 24–32.
- Douglass R. B., 1977: *Arystotelesowska koncepcja retorycznej komunikacji*, przekł. W. Krajka, „*Pamiętnik Literacki*”, z. 1, s. 203–210.
- Drabik B., 2004: *Komplement i komplementowanie jako akt mowy i komunikacyjna strategia*, Kraków.
- Dryden W., 2002: *Ujarzmić lęk*, przekł. E. Klimas-Kuchtowa, Kielce.
- Ducrot O., 1975: *Presupozycje, warunki życia czy elementy treści?*, tłum. J. Hayewska, „*Pamiętnik Literacki*”, z. 1, s. 267–282.
- Duszek A., 1998: *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.

- Dyduchowa B., 1976: *Praca nad tekstem rozprawki*, [w:] *Rozwijanie sprawności wypowiedzi uczniów*, red. S. Rzęsikowski, Z. Uryga, Kraków, s. 43–58.
- Eco U., 1972: *Pejzaż semiotyczny*, przekł. A. Weinsberg, oprac. M. Czerwiński, Warszawa.
- Elgozy G., 1973: *Paradoksy reklamy. Perswazja legalna*, przekł. K. Błoński, Warszawa.
- Falkenberg G., 1993: *Definicje i eksplikacje: dwa rodzaje analizy językoznawczej*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 63–71.
- Filipowicz S., 1988: *Mit i spektakl władzy*, Warszawa.
- Fishman J. A., 1972: *Language in Sociocultural Change*, California.
- Fishman J. A., 1980: *Socjologia języka*, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Warszawa, s. 225–238.
- Gajda S., 1991: *Gatunki wypowiedzi potocznych*, [w:] *Język potoczny jako przedmiot badań językoznawczych*, red. S. Gajda, Z. Adamiszyn, Opole, s. 67–74.
- Gajda S., 2001: *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 255–268.
- Galasiński D., 1992: *Chwalenie się jako perswazyjny akt mowy*, Kraków.
- Gis A., 1999: *Zrozumieć słowo. Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum*, Poznań.
- Gis A., 2001: *Podręcznik do kształcenia językowego. Gimnazjum 3*, Poznań.
- Głowiński M., red., 1980: *Język i społeczeństwo*, Warszawa.
- Goban-Klas T., 2005: *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa.
- Gorzałczyńska-Mróż A., Szulc M., Chwastniewska D., Rózek D., 1999: *Myśli i słowa. Program nauczania języka polskiego dla trzeciego etapu edukacyjnego (klasy I–III gimnazjum)*, Gdańsk.
- Grabias S., 1980: *O ekspresywności języka*, Lublin.
- Grabias S., 1986: *Spółeczne i sytuacyjne uwarunkowania zachowań językowych*, [w:] *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. K. Krakowiak, J. Mańdziuk, Lublin, s. 27–55.
- Grabias S., 1997: *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Grejman A., 2000: *Świat dorosłych*, „Płomyczek”, nr 10, s. 14.
- Grice H. P., 1980: *Logika a konwersacja*, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Warszawa, s. 91–114.
- Grochowski M., 1980: *Pojęcie celu. Studia semantyczne*, Wrocław–Warszawa.

- Grochowski M., 1982: *Zarys analizy semantycznej grupy jednostek wyrażających negatywne etycznie relacje osobowe (kpina, zniewaga, upokorzenie)*, „Polonica”, VIII, s. 57–72.
- Grochowski M., 1989: *O pojęciu groźby*, „Polonica”, XIV, s. 33–44.
- Grochowski M., 1993: *Obiekty, cele i metody a rodzaje definicji. Zarys problematyki*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin, s. 35–45.
- Grochowski M., 2001: *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*, Warszawa.
- Grodziński E., 1980: *Wypowiedzi performatywne*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Grove T. G., 2000: *Niewerbalne elementy interakcji*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Stewart, przekł. J. Sucheccki, Warszawa, s. 122–134.
- Grybosiowa A., 2002: *Obce kulturowo formuły nawiązywania kontaktu we współczesnej polszczyźnie – geneza, recepcja, wartościowanie*, [w:] *Język trzeciego tysiąclecia II, Język a komunikacja 4*, red. G. Szpila, Kraków, s. 41–49.
- Grybosiowa A., 2003: *Język wtopiony w rzeczywistość*, Katowice.
- Grzegorzczkowska R., 1989: *Językowe wykładniki intencji wypowiedzi*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językowego”, XLII, s. 69–77.
- Grzegorzczkowska R., 1991a: *Obelga jako akt mowy*, „Poradnik Językowy”, z. 5–6, s. 193–200.
- Grzegorzczkowska R., 1991b: *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, [w:] *Język a Kultura*, t. 4, *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkowska, Wrocław, s. 11–28.
- Grzegorzczkowska R., 2001: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa.
- Grzywa A., 1997: *Manipulacja. Mechanizmy psychologiczne*, Kraśnik.
- Harris M., 1985: *Krowy, świnie, wojny i czarownice. Zagadki kultury*, przekł. K. Szerer, Warszawa.
- Hartmann G., 1936: *A field experience on the comparative effectiveness of „emotional” and „rational” political leaflets in determining election results*, „Journal of Abnormal and Social Psychology”, nr 31.
- Hempfer K. W., 1979: *Teoria gatunków*, przekł. M. Łukasiewicz, „Pamiętnik Literacki”, LXX, z. 3, s. 271–305.
- Hempoliński M., wyd., 1974: *Brytyjska filozofia analityczna*, Warszawa.
- Hexel K., 1993: *Nowy program nauczania języka ojczystego w Austrii*, „Polonistyka”, 7, s. 427–432.

- Hogan K., 2001: *Psychologia perswazji. Strategie i techniki wywierania wpływu na ludzi*, przekł. A. Dziuban, Warszawa.
- Hrapkiewicz H., 1994: *Dorastający w relacjach społecznych. Przegląd wybranych badań*, [w:] *Dorastający w relacjach ze światem*, red. M. John-Borys, Katowice, s. 42–52.
- Hutcheon L., 1986: *Ironia, satyra, parodia – O ironii w użyciu pragmatycznym*, tłum. K. Górską, „Pamiętnik Literacki”, LXXVII, z. 1, s. 331–350.
- Ivy D. K., Backlund P., 2000: *Język kobiet i język mężczyzn*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Stewart, przekł. P. Kostyło, Warszawa, s. 289–304.
- Jarosz H., 1986: *Pytania w funkcji innej niż pytajna*, „Język Polski”, LXVI, z. 5, s. 352–358.
- Jedlicki J., 2000: *Świat zwyrodniały. Lęki krytyków nowoczesności*, Warszawa.
- Jędrychowska M., Kłakówna Z. A., Mrazek H., Potaś M., 1999: *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum*, Kraków.
- Jędrychowska M., Kłakówna Z. A., Kołodziej P., Martyniuk W., Mrazek H., Potaś M., Steczko I., Szudek E., Waligóra J., 2002: *„To lubię!”. Program nauczania języka polskiego w klasach I–III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Kraków.
- Jędrzejko E., Nowakowska-Kempna I., 1985: *Próba charakterystyki predykatów uczucia*, „Prace Językoznawcze”, t. 10, Katowice, s. 28–41.
- Jodłowski S., 1971: *Istota, granice i formy językowe modalności*, [w:] *Studia nad częściami mowy*, Warszawa, s. 115–146.
- Jordanskaja L., 1972: *Próba leksykograficznego opisu znaczeń grupy rosyjskich słów oznaczających uczucia*, [w:] *Semantyka i słownik*, red. A. Wierzbicka, przekł. J. Wajszczuk, Wrocław, s. 105–123.
- Kalisz R., 1993: *Pragmatyka językowa*, Gdańsk.
- Karwatowska M., 1997–1998: *„Dobrze widzi się tylko sercem”, czyli miłość w rozumieniu piętnastolatków*, „Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII”, z. 2, s. 60–65.
- Karwatowska M., 2003: *Zakaz jako akt sterujący (na przykładzie wypowiedzi uczniowskich)*, [w:] *Język polski. Współczesność. Historia*, red. W. Książek-Bryłowa, H. Duda, Lublin, s. 35–49.
- Karwatowska M., 2010: *Uczeń w świecie wartości*, Lublin.
- Karwatowska M., 2012: *Autorytety w opiniach młodzieży*, Lublin.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., 2005: *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin.

- Karwatowska M., Tymiakin L., 2010: *Nauczyciele wobec uczniów – o postawach ambiwalentnych*, [w:] *Styl – Dyskurs – Media*, red. B. Bogołębska, M. Worsowicz, Łódź, s. 65–78.
- Kawka M., 1999: *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.
- Kawka M., 2002: *Sytuacja wypowiedzenia, wypowiedź a wskaźniki kontekstualizacji w tekście*, [w:] *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 25–36.
- Kierkegaard S., 1996: *Pojęcie lęku*, przekł. A. Djakowska, Warszawa.
- Kita M., 2001: *Modułowa konstrukcja rozmowy*, [w:] *Poznańskie spotkania językoznawcze*, t. 6, red. Z. Krążyńska, Z. Zagórski, Poznań, s. 7–16.
- Kleszczowa K., Termińska K., 1983: *Wypowiedzenie rozkaznikowe*, „Socjolingwistyka”, 5, s. 115–127.
- Komorowska E., 2002: *Prośba niejedno ma imię, czyli o wykładnikach prośby w języku rosyjskim i polskim*, [w:] *Język trzeciego tysiąclecia II, Język a komunikacja 4*, red. G. Szpila, Kraków, s. 371–379.
- Kon I., S., 1987: *Odkrycie własnego „ja”*, przekł. L. Siniugina, Warszawa.
- Korolko M., 1998: *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa.
- Kotarbiński T., 1975: *Zagadnienie racjonalności rozumowań rozkaznikowych*, [w:] *Metaetyka*, red. I. Lazari-Pawłowska, Warszawa.
- Kowalikowa J., Żydek-Bednarczuk U., 1996: *Współczesna polszczyzna. Podręcznik języka polskiego dla klas I–V szkół średnich*, Kraków.
- Krzyżanowski P., Nowak P., red., 2004: *Manipulacja w języku*, Lublin.
- Kurcz I., 1976: *Psycholingwistyka; przegląd problemów badawczych*, Warszawa.
- Kurcz I., 1987: *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa.
- Kurcz I., 1992: *Język a psychologia; podstawy psycholingwistyki*, Warszawa.
- Labocha J., 1985–1986: *Sposoby wyrażania żądania we współczesnej polszczyźnie mówionej*, „Polonica”, XI, s. 119–146 (cz. I), „Polonica”, XII, s. 203–217 (cz. II).
- Labocha J., 1996: *Odbiorca w tekście i wypowiedzi*, [w:] *Styl a tekst*, red. S. Gajda, M. Balowski, Opole, s. 55–68.
- Lachmann R., 1977: *Retoryka a kontekst kulturowy*, tłum. W. Bialik, „Pamiętnik Literacki”, z. 2, s. 257–273.
- Lakoff G., Johnson M., 1988: *Metafory w naszym życiu*, przekł. i wstęp T. Krzeszowski. Warszawa.
- Lakoff R., 1980: *Język a sytuacja kobiety*, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Warszawa, s. 239–260.
- Lalewicz J., 1983: *Retoryka kategorii osobowych*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław, s. 267–280.

- Lang J., 1972: *Struktura prawna skargi w prawie administracyjnym*, Wrocław.
- Laskowska E., 1992: *Wartościowanie w języku potocznym*, Bydgoszcz.
- Leibniz G. W., 1975: *Tablice definicji*, [w:] *Słownik i semantyka. Definicje semantyczne*, red. E. Janus, przekł. M. Kamińska, A. Werpachowska, Wrocław, s. 9–87.
- Lubaś W., 1978: *Społeczne uwarunkowania współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- Lubaś W., 2003a: *Nazywanie osób w dialogu*, [w:] *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, red. M. Kita, współred. J. Grzenia, Katowice, s. 71–80.
- Lubaś W., 2003b: *Potoczne emocje w perswazji*, [w:] *Język perswazji publicznej*, red. K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Poznań, s. 39–51.
- Marciszewski W., 1971: *Sztuka dyskusowania*, Warszawa.
- Marcjanik M., 2001: *Etykieta językowa*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 281–291.
- Markowski A., 2000: *Jak dobrze mówić i pisać po polsku?*, Warszawa.
- Marody M., 1987: *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Warszawa.
- Mattelart A., Mattelart M., 2001: *Teorie komunikacji. Krótkie wprowadzenie*, przekł. J. Mikułowski Pomorski, Warszawa–Kraków.
- Maziarski J., 1970: *Problem systematyzacji gatunków dziennikarskich*, [w:] *Metody i techniki badawcze w prasoznawstwie*, t. 2, red. M. Kafel, Warszawa, s. 77–104.
- Mazur J., 1986: *Organizacja tekstu potocznego na przykładzie języka polskiego i rosyjskiego*, Lublin.
- McKay M., Davis M., Fanning P., 2000: *Ujawnianie siebie i ekspresywność*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Stewart, przekł. P. Kostyło, Warszawa, s. 268–281.
- Mika S., 1987: *Jak modyfikować własne zachowania?*, Warszawa.
- Miller G. A., 1980: *Psychologia i komunikacja*, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Warszawa, s. 157–167.
- Mirowicz A., 1956: *Pojęcie modalności gramatycznej a kwestia partykuł*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językowego”, XV, s. 81–92.
- Myrdzik B., red., 2000: *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, Lublin.
- Nęcki Z., red., 1989: *Z zagadnień komunikowania interpersonalnego*, Kraków.
- Nęcki Z., 1992: *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław.
- Nęcki Z., 1996: *Komunikacja międzyludzka*, Kraków.
- Nowakowska-Kempna I., 2000: *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Część II Data*, Warszawa.

- Nowosad-Bakalarczyk M., 2009: *Płeć a rodzaj gramatyczny we współczesnej polszczyźnie*, Lublin.
- O'Connor J., McDermott I., 2000: *NLP. Zwięzłe i kompetentne wprowadzenie*, przekł. J. Bartosik, Poznań.
- O'Connor J., Seymour J., 1996: *NLP. Wprowadzenie do programowania neuro-lingwistycznego*, przekł. B. Mizia, Poznań.
- Olszewska-Kondratowicz A., 1974: *Ingracjacja, czyli zachowania ukierunkowane na zwiększenie własnej atrakcyjności*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5, s. 617–633.
- Olszewska-Kondratowicz A., 1975: *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący rodzaj stosowanych przez człowieka technik ingracjacji*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1, s. 48–59.
- Opalek K., 1974: *Z teorii dyrektyw i norm*, Warszawa.
- Oryńska A., 1991: *Walka na słowa. O pewnych zachowaniach magicznojęzycznych w gwarze więziennej i w subkulturze dzieci i nastolatków*, [w:] *Język a Kultura*, t. 3, *Wartości w języku i tekście*, red. J. Puzynina, J. Anusiewicz, Wrocław, s. 69–73.
- Ostaszewska D., red., 2000: *Gatunki mowy i ich ewolucja*, t. 1, Katowice.
- Ozdzyński J., 1980: *Funkcjonalne warianty wypowiedzi w środowisku sportowym*, „Socjolingwistyka”, 3, red. W. Lubaś, Warszawa–Katowice.
- Ozdzyński J., Rittel T., red., 2002: *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, Kraków.
- Ożóg K., 2001: *Polszczyzna przelomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów.
- Ożóg K., 2002: *Ostatnie zmiany w polszczyźnie na tle tendencji kulturowych Zachodu*, [w:] *Język trzeciego tysiąclecia II, Język a komunikacja 4*, red. G. Szpila, Kraków, s. 75–82.
- Pajdzińska A., 1989: *Nazwy mówienia w języku polskim*, [w:] *Język a Kultura*, t. 2, *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, red. J. Puzynina, J. Bartmiński, Wrocław, s. 73–90.
- Pajdzińska A., 1990: *Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 87–107.
- Patrzalek T., 1996: *Dydaktyka mówienia o wartościach i ocenach*, „Polonistyka”, nr 4, s. 222–224.
- Piętkowa R., 2001: *Paratekst w tekstach naukowych – informacja i/lub reklama*, [w:] *Stylistyka a pragmatyka*, red. B. Witosz, Katowice, s. 201–211.
- Pisarek W., 1970: *Retoryka dziennikarska*, Kraków.

- Pisarek W., 1974: *Perswazyjna funkcja języka*, Studia Indoeuropejskie PAN w Krakowie. Prace Komisji Językoznawstwa, nr 37, Wrocław, s. 175–179.
- Pisarek W., 1975: *Retoryka dziennikarska*, Kraków.
- Pisarek W., 1999: *Istota i sens polskiej polityki językowej*, [w:] *Polska polityka językowa na przelomie tysiącleci*, red. J. Mazur, Lublin, s. 13–23.
- Pisarek W., red., 1999: *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przelomie stuleci*, Kraków.
- Pisarek W., 2000: *Język w mediach, media w języku*, [w:] *Język w mediach masowych*, red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska, Warszawa, s. 7–18.
- Pisarek W., 2003: *Perswazja – jak nas widzą, tak nas piszą*, [w:] *Język perswazji publicznej*, red. K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Poznań, s. 9–17.
- Pisarkowa K., 1975: *Składnia rozmowy telefonicznej*, Wrocław.
- Pisarkowa K., 1976: *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*, „Polonica”, II, s. 265–279.
- Pisarkowa K., 1977: *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*, „Polonica”, III, s. 79–88.
- Pisarkowa K., 1978: *Zdanie mówione a rola kontekstu*, [w:] *Studia nad składnią polszczyzny mówionej*, red. T. Skubalanka, Wrocław, s. 7–20.
- Pisarkowa K., 1983: *Pisemny akt mowy jako lekarstwo na konflikt*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław, s. 161–169.
- Pisarkowa K., 1994: *Język według Junga. O czytaniu intencji*, Kraków.
- Plisiecki J., 1996: *Film i kultura współczesna*, Lublin.
- Plisiecki J., 1999: *Film i sztuki tradycyjne*, Lublin.
- Popiel-Popiołek E., Kudra A., 2001: *O specyfice komunikacji dydaktycznej*, [w:] *Język w komunikacji*, t. 3, red. G. Habrajska, Łódź, s. 156–161.
- Porayski-Pomsta J., red., 1991: *Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Post M., 2001: *Efekty i akty perlokucyjne*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne 2. Zjawiska pragmatyczne*, red. W. Kubiński, D. Stanulewicz, Gdańsk, s. 135–147.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., 1998: *Psychologia wychowawcza*, Warszawa.
- Przybyła O., 2001: *Akty mowy o funkcji ekspresywnej w języku nauczycieli*, [w:] *Język w komunikacji*, red. G. Habrajska, t. 3, Łódź, s. 187–195.
- Przybyła O., 2004: *Akty dyrektywne w języku nauczycieli*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 17, red. H. Synowiec, Katowice, s. 157–169.

- Putkiewicz E., 1990: *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*, Warszawa.
- Putnam H., 1980: *Język i filozofia*, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Warszawa, s. 363–381.
- Puzynina J., 1974: *O modalności w polskich derywatach*, [w:] *Tekst i język. Problemy semantyczne*, red. M. R. Mayenowa, Wrocław, s. 225–233.
- Puzynina J., 1983: *O elementach ocen w strukturze znaczeniowej wyrazów*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. XL, s. 121–128.
- Puzynina J., 1984a: *Lingwistyka a problem rozumienia tekstu*, „Poradnik Językowy”, z. 7, s. 408–416.
- Puzynina J., 1984b: *O dyskursie oceniającym i dyrektywnym w tekstach prasy codziennej*, „Poradnik Językowy”, nr 2, s. 69–78.
- Puzynina J., 1986a: *O etyce słowa*, [w:] „Przegląd Katolicki”, nr 20, s. 3.
- Puzynina J., 1986b: *O zasadach współdziałania językowego*, „Prace Filologiczne”, t. XXXIII, Warszawa, s. 61–66.
- Puzynina J., 1987: *Funkcje języka i akty mowy*, „Polonistyka”, nr 3, s. 163–172.
- Puzynina J., 1992: *Język wartości*, Warszawa.
- Puzynina J., red., 1993: *Etyka międzyludzkiej komunikacji*, Warszawa.
- Puzynina J., 1996: *O języku wartości w szkole*, „Polonistyka”, nr 4, s. 196–201.
- Puzynina J., 1997: *Słowo – Wartość – Kultura*, Lublin.
- Ranschburg J., 1980: *Lęk, gniew, agresja*, przekł. M. Schweinitz–Kulisiewicz, Warszawa.
- Raściszewski M., 1928: *Zwyczaje towarzyskie*, Poznań.
- Rebuol O., 1980: *Kiedy słowo jest bronią*, [w:] *Język a społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Warszawa, s. 299–334.
- Reszka J., 1986: *Analiza semantyczna wybranych jednostek leksykalnych komunikujących pojęcie skargi*, „Polonica”, XII, s. 33–48.
- Rieger J., 1957: *O partykułach*, „Język Polski”, XXXVII, s. 179–188.
- Sandig B., Selting M., 2001: *Style dyskursu*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. van T. A. Dijk, przekł. G. Grochowski, Warszawa, s. 131–152.
- Sarnowski M., 1991: *Deminutiwum jako znak ironii*, [w:] *Język a Kultura*, t. 3, *Wartości w języku i tekście*, red. J. Puzynina, J. Anusiewicz, Wrocław, s. 41–50.
- Searle J. R., 1987: *Czynności mowy*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa.
- Shugar G. W., Smoczyńska M., red., 1980: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa.

- SJP, Doroszewski W., red., 1968: *Słownik języka polskiego*, t. 10, Warszawa.
- SJP, Szymczak M., red., 1988–1989: *Słownik języka polskiego*, t. 1–3, Warszawa.
- Skowronek K., 1993: *Reklama. Studium pragmatyngwistyczne*, Kraków.
- Skwarczyńska S., 1967: *Genologia literacka w świetle zadań nauki o literaturze*, [w:] *Problemy teorii literatury*, oprac. H. Markiewicz, Warszawa, s. 131–144.
- Sperber D., Wilson D., 1986: *Ironia a rozróżnienie między użyciem a przywołaniem*, tłum. M. B. Fedewicz, „Pamiętnik Literacki”, LXXVII, z. 1, s. 265–288.
- SSJP, Podracki J., red., 1998: *Szkolny słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Stengel R., 2002: *Dzieje pochlebstwa, czyli komplementy na sprzedaż*, tłum. M. Szubert, Warszawa.
- Stern R., 2001: *Fobie. Przypadki, przyczyny, leczenie*, Poznań.
- Stępnik K., Rajewski M., red., 2008: *Media studies. Refleksja nad stanem obecnym*, Lublin.
- STL, Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., red., 1988: *Słownik terminów literackich*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
- Stomma L., 1994: *Etnolog i reklama*, [w:] *Mitologie popularne. Szkice z antropologii współczesności*, red. D. Czaja, Kraków, s. 115–118.
- Stróżyński K., 1994: *Zjadanie ministrów*, „Polonistyka”, nr 5, s. 308–310.
- Suszyński Z., red., 1999: *Słowo w kulturze mediów*, Białystok.
- SWB, Skorupka S., red., 1988: *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, Warszawa.
- SWJP, Dunaj B., red., 2001: *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- SWO, Kopaliński W., red., 1988: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa.
- SWO, Tokarski J., red., 1980: *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa.
- Synowiec H., 1997: *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Kraków, s. 225–232.
- Synowiec H., 1999: *Język polski w szkole*, [w:] *Polszczyzna 2000*, red. W. Pisarek, Kraków, s. 115–129.
- Sznajder A., 1993: *Sztuka promocji, czyli jak najlepiej zaprezentować siebie i swoją firmę*, Warszawa.
- Szymanek K., 2001: *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa.

- Szymura J., 1982: *Język, mowa i prawda w perspektywie fenomenologii lingwistycznej* J. A. Austina, Wrocław.
- Tomaszewski T., red., 1975: *Psychologia*, Warszawa.
- Tomczak L., 1989: *Formy adresatywne we współczesnej rodzinie*, [w:] *Język a Kultura. Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, red. J. Puzynina, J. Anusiewicz, t. 2, Wrocław, s. 99–112.
- Tomlin R. S., Forrest L., Pu M. M., Kim M. H., 2001: *Semantyka dyskursu*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. van T. A. Dijk, przekł. G. Grochowski, Warszawa, s. 45–101.
- Trenholm S., Jensen A., 2000: *Poznanie społeczne: jak spostrzegamy jednostki, relacje i wydarzenia społeczne*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Stewart, przekł. P. Kostyło, Warszawa, s. 202–216.
- Tymiakin L., 2001: *Wypowiedź ewaluacyjna jako przykład realizacji intencji komplementujących*, „Nowoczesna Szkoła”, nr 4, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków, s. 198–210.
- Tymiakin L., 2002: *Rozumienie przez piętnastolatków znaczeń wyrazów (na przykładzie słowa ‘światło’ i wyrazów pochodnych)*, [w:] *Studia Pragmalingwistyczne 3. Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa, s. 167–178.
- Tymiakin L., 2004: *Kompozycja uczniowskiego tekstu argumentacyjnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, red. M. Woźniakiewicz-Dziadosz, vol. LVIII, Lublin, s. 147–159.
- Tymiakin L., 2007: *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin.
- Tymiakin L., 2011: *Sposoby argumentowania (na przykładzie wykonań gimnazjalistów)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”. *Studia Logopaedica, III, Argumentacja w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, M. Michalik, Kraków, s. 241–356.
- Uryga Z., 2001: *Polonistyczne cele i drogi edukacji gimnazjalnej*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, Kraków, s. 9–30.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., 1995: *Psychologia dziecka*, Warszawa.
- Warchala J., 1993: *Potoczna narracja w dialogu*, [w:] *Z problemów współczesnego języka polskiego*, red. A. Wilkoń, J. Warchala, Katowice, s. 22–31.
- Whitehead T., 1995: *Pokonać lęk*, przekł. A. Lenobel, Warszawa.
- Widłak S., 1963: *Tabu i eufemizm w językach nowożytnych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, z. XXII, s. 89–102.
- Wieczorek U., 1999: *Wartościowanie. Perswazja. Język*, Kraków.

- Wiertlewski S., 1995: *Pytania bez odpowiedzi. Pytania jako pośrednie akty mowy*, Poznań.
- Wierzbicka A., 1969: *Dociekania semantyczne*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Wierzbicka A., 1971: *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa.
- Wierzbicka A., 1972: *Semantic Primitives*, Frankfurt n/Menem.
- Wierzbicka A., 1973: „Akty mowy”, [w:] *Semiotyka i struktura tekstu*, red. M. R. Mayenowa, Wrocław, s. 201–219.
- Wierzbicka A., 1983: *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław, s. 125–137.
- Wierzbicka A., 1999: *Język – umysł – kultura*, (wybór prac pod red. J. Bartmińskiego), Warszawa.
- Wilkoń A., 1987: *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.
- Wilkoń A., 2000: *Gatunki pierwotne i wtórne w perspektywie historycznej i współczesnej*, [w:] *Gatunki mowy i ich ewolucja*, red. D. Ostaszewska, t. 1, Katowice, s. 13–19.
- Wilkoń A., 2001: *O kilku cechach tekstu*, [w:] *Stylistyka a pragmatyka*, red. B. Witosz, Katowice, 105–113.
- Wilkoń A., 2003: *Gatunki mówione*, [w:] *Porozmawiajmy o rozmowie. Lingwistyczne aspekty dialogu*, red. M. Kita, współred. J. Grzenia, Katowice, s. 46–58.
- Winogradow W. W., 1972: *Russkij jazyk*, Moskwa.
- Wiszniewski A., 1994: *Jak przekonująco mówić i przemawiać*, Warszawa.
- Wiśniewska H., 1983: *Szkoła jako miejsce sprawnego wypowiedzania się uczniów*, „Polonistyka”, nr 2, s. 134–140.
- Wiśniewska H., red., 1986: *Schemat w kształceniu literackim i językowym*, Lublin.
- Wiśniewska H., 1994a: *Co począć z wulgaryzmami?*, „Polonistyka”, nr 2, s. 82–86.
- Wiśniewska H., 1994b: *Wyrażanie uczuć (Propozycja zajęć z nauczycielami)*, [w:] *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Lublin, s. 97–104.
- Wiśniewska H., 1996/1997: *Prace pisemne uczniów klas VIII jako test rozumienia utworu (na przykładzie fragmentu „Pana Tadeusza”)*, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII”, z. 2, s. 16–24.
- Wiśniewska H., 2001: *Substytucja tekstowa – uczniowska strategia pisania form wypowiedzi*, [w:] *Stylistyka a pragmatyka*, red. B. Witosz, Katowice, s. 241–251.

- Wiśniewska H., 2005: *Sprawność językowa i komunikacyjna w historii dydaktyki polonistycznej (1950–2000)*, [w:] „Nowoczesna szkoła”, 13, *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków, s. 20–33.
- Wiśniewska H., Karwatowska M., 1998: *O typowości tekstów uczniowskich*, „Polonistyka”, nr 9, s. 580–584.
- Witkowski T., 2000: *Psycho-manipulacje*, Wrocław.
- Witosz B., 1994: *Lingwistyka a problem gatunków mowy*, „Socjolingwistyka”, 14, s. 77–83.
- Wittgenstein L., 1974: *O osobliwościach myślenia i języka*, [w:] *Brytyjska filozofia analityczna*, wyd. M. Hempoliński, wybór i przekład A. Wierzbicka, Warszawa, s. 189–203.
- Wittgenstein L., 2000: *Dociekania filozoficzne*, przekł. B. Wolniewicz, Warszawa.
- Wojciszke B., Baryła W., 2001: *Kultura narzekania i jej psychologiczne konsekwencje*, [w:] *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*, red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska, Warszawa, s. 45–64.
- Wojtak M., 2001: *Styl urzędowy*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 155–171.
- Wojtak M., 2004: *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Wojtczuk K., 1996: *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*, Siedlce.
- Wojtczuk K., 2002: *Gra oficjalności i nieoficjalności językowej jako zasada organizacji dyskursu edukacyjnego*, [w:] *Studia Pragmalingwistyczne 3. Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa, s. 295–306.
- Wyrwas K., 2000: *Wzorzec gatunkowy skargi i jego realizacje (na przykładzie tekstów literackich oraz skarg do instytucji)*, [w:] *Gatunki mowy i ich ewolucja*, red. D. Ostaszewska, t. 1, Katowice, s. 119–135.
- Ygnasik A., 1994: *Sztuka przekonywania. Jak rozmawiać, sprzedawać, negocjować*, Warszawa.
- Zdunkiewicz D., 1991: *Językowe środki perswazji w homiliach (na przykładzie tekstów Jana Pawła II)*, [w:] *Język a Kultura*, t. 4, *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkowska, Wrocław, s. 149–157.
- Zdunkiewicz D., 2001: *Akty mowy*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 269–280.
- Zgółka T., Zieliński M., 2003: *Perswazja w języku prawnym i prawniczym*, [w:] *Język perswazji publicznej*, red. K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Poznań, s. 182–189.

- Zgółkowa H., Czarnecka K., 1991: *Potoczność języka uczniowskiego w świadomości jego użytkowników*, [w:] *Język polski jako przedmiot badań językoznawczych*, red. S. Gajda, Z. Adamiszyn, Opole, s. 95–102.
- Zimny R., 1995: *Wartościowanie i magia w języku reklamy*, [w:] *Kreowanie świata w tekstach*, red. A. M. Lewicki, R. Tokarski, Lublin, s. 239–254.
- Ziomek J., 1990: *Retoryka opisowa*, Wrocław.
- Ziółkowski M., 1981: *Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*, Warszawa.
- Zumthor P., 1977: *Retoryka średniowieczna*, tłum. J. Arnold, „Pamiętnik Literacki”, LXVII, z. 1, s. 221–224.
- Żydek-Bednarczuk U., 1994: *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice.
- Żydek-Bednarczuk U., 2001: *Typy, odmiany, klasy... tekstów. W poszukiwaniu kryteriów*, [w:] *Stylistyka a pragmatyka*, red. B. Witosz, Katowice, s. 114–125.

Nota wydawnicza

Część tekstów, zamieszczonych w tej książce, była publikowana w swych początkowych wersjach w niżej wskazywanych pracach zbiorowych i w czasopismach:

- *Sprawność perswazyjna uczniów drugich klas gimnazjalnych (na przykładzie 'rady' jako gatunku mowy)*, [w:] *Język polski. Współczesność. Historia*, red. W. Książek-Bryłowa, H. Duda, Lublin 2002, s. 211–224.
- *Sposoby realizacji intencji w 'zachęcie' (na przykładzie perswazyjnych wypowiedzi uczniów II klas gimnazjalnych)*, [w:] *Język polski. Współczesność. Historia*, red. W. Książek-Bryłowa, H. Duda, Lublin 2003, s. 147–160.
- *Cechy uczniowskiej recenzji filmowej a przekaz reklamowy (na przykładzie wypowiedzi o „Panu Tadeuszu” w reżyserii Andrzeja Wajdy)*, [w:] *Od teatru żaków do Internetu. O edukacji humanistycznej w szkole*, red. B. Myrdzik, Lublin 2003, s. 69–83.
- *O uczniowskiej wypowiedzi perswazyjnej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 17, red. H. Synowiec, Katowice 2004, s. 134–147.
- *Rozpoznawanie intencji w dyskursie bezpośrednim (na przykładzie 'rozkazu')*, [w:] *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody*, red. M. Krauz, S. Gajda, Rzeszów 2005, s. 129–140.
- *Wywoływanie lęku jako strategia nakłaniająca (na przykładzie wypowiedzi młodzieży gimnazjalnej)*, „Białostockie Archiwum Językowe”, nr 5, red. B. Nowowiejski, Białystok 2005, s. 135–149.
- *Sprawność pragmatyczna uczniów szkół średnich (na przykładzie zakazu jako gatunku mowy)*, [w:] *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Studia*

Logopaedica 1, Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Kraków 2006, s. 113–130.

- *Wyrażanie skargi przez gimnazjalistów (z uwzględnieniem rangi społecznej odbiorcy)*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, red. H. Synowiec, t. 19, Katowice 2007, s. 167–184.
- *Realizacja skutku illokucyjnego w prośbie (na podstawie wypowiedzi studentów polonistyki)*, [w:] *Język polski. Współczesność. Historia*, red. W. Książek-Bryłowa, M. Nowak, Lublin 2008, s. 263–277.

Indeks nazwisk

A

Adamiszyn Z. 25, 167, 177, 181,
193

Alder H. 32, 33, 75, 172, 177

Antas J. 149, 177

Anusiewicz J. 99, 111, 168, 177, 178,
186, 188, 190

Argyle M. 12, 32, 37, 57, 146, 148,
172, 177

Arnold J. 193

Aronson E. 12, 33, 64, 117, 123,
172, 177

Arystoteles 12, 57, 65, 78, 89, 111,
177, 180

Aslett D. 121, 177

Austin J. L. 14, 15, 26, 29, 37, 49, 58,
70, 76, 100, 115, 177, 190

Awdiejew A. 10, 12, 14, 32, 43, 44,
46, 47, 75, 76, 82, 84, 115, 116,
177, 178

B

Bachleda Curuś A. 163, 165

Bachtin M. 9, 15, 18, 25, 26, 28, 30,
127, 136, 178, 180

Backlund P. 79, 183

Bakuła K. 112, 178

Balowski M. 18, 178, 184

Barańczak S. 34, 111, 123, 150, 164,
170, 174, 178

Barbour I. G. 58, 65, 178

Bartmiński J. 25, 45, 89, 129, 134,
141, 145, 167, 178, 179, 180, 181,
182, 185, 186, 191, 192

Bartosik J. 186

Baryła W. 128, 192

Bernstein B. 107, 178

Bialik W. 184

Biskupski K. 179

Blum-Kulka S. 76, 83, 179

Błoński K. 181

Bogdan K. 91, 180

Bogołębska B. 184

Bokszański Z. 127, 179

Bon Le G. 63, 127, 171, 179

Boniecka B. 14, 47, 52, 75, 76, 82,
97, 98, 178, 179

Bonsiepe G. 34, 111, 179
 Bralczyk J. 65, 67, 111, 113, 116,
 121, 135, 160, 161, 162, 169, 171,
 179, 187, 192
 Bugajska T. 90, 179
 Bugajski M. 160, 179
 Bula D. 29, 49, 67, 76, 90, 97, 100,
 179
 Burke K. 111, 170, 179

C

Cacioppo J. 123
 Chwastek D. 91, 180
 Chwastniewska D. 162, 181
 Chwedeńczuk B. 177, 188
 Cialdini R. 148, 180
 Cyceon 111
 Czaja D. 189
 Czarnecka K. 141, 193
 Czerwiński M. 181

D

Danielewiczowa M. 52, 98, 169,
 180
 Davis M. 34, 68, 78, 185
 Depta K. 128, 129, 133, 180
 Dijk T. A. van 25, 75, 84, 133, 179,
 180, 188, 190
 Djakowska A. 184
 Dobrzyńska T. 19, 25, 27, 28, 180,
 184, 187, 191
 Domachowski W. 177
 Dorfles G. 175, 180
 Doroszewski W. 42, 109, 180, 189

Douglass R. B. 112, 180
 Drabik B. 147, 148, 149, 180
 Dryden W. 61, 64, 180
 Ducrot O. 32, 82, 167, 180
 Duda H. 183, 195
 Dudzik M. 178
 Dunaj B. 60, 146, 189
 Duszak A. 17, 180
 Dyduchowa B. 11, 181
 Dziewulska M. E. 163
 Dziuban A. 183

E

Eco U. 32, 62, 82, 165, 181
 Edelman P. 163
 Elgozy G. 113, 161, 181

F

Falkenberg G. 113, 146, 181
 Fanning P. 34, 68, 78, 185
 Fedewicz M. B. 179, 180, 189
 Filipowicz S. 121, 181
 Fishman J. A. 82, 99, 181
 Forrest L. 81, 82, 84, 190

G

Gajda S. 9, 15, 16, 18, 26, 177, 181,
 184, 193, 195
 Galasiński D. 28, 76, 121, 155, 181
 Gis A. 91, 112, 181
 Głowiński M. 131, 152, 162, 178,
 181, 188, 189

Goban-Klas T. 159, 181
 Godlewski G. 177
 Gorzałczyńska-Mróż A. 162, 181
 Górska K. 183
 Grabias S. 14, 26, 27, 37, 38, 46, 62, 80, 89, 99, 127, 146, 181
 Grejman A. 103, 181
 Grice H. P. 80, 181
 Grochowski G. 179, 180, 188, 190
 Grochowski M. 9, 26, 28, 58, 61, 68, 69, 76, 101, 113, 141, 142, 181, 182
 Grodziński E. 34, 58, 79, 182
 Grove T. G. 29, 82, 155, 182
 Grybosiowa A. 160, 182
 Grzegorzczkowa R. 9, 10, 27, 31, 32, 45, 46, 47, 54, 57, 75, 82, 100, 114, 142, 179, 180, 182, 192
 Grzenia J. 185, 191
 Grzywa A. 113, 154, 182
 Gudro M. 90, 179

H

Habrajska G. 187
 Haith M. 42, 190
 Harris M. 58, 182
 Hartmann G. 119, 182
 Hayewska J. 180
 Heather B. 32, 33, 75, 172, 177
 Hempfer K. W. 18, 131, 182
 Hempoliński M. 14, 182, 192
 Hexel K. 112, 182
 Hogan K. 148, 183
 Hołdys T. 116
 Hrapkiewicz H. 41, 159, 183

Hutcheon L. 19, 69, 183

I

Ivy D. K. 79, 183

J

Janus E. 184, 185, 187, 191
 Jarosz H. 98, 183
 Jedlicki J. 58, 61, 183
 Jekiel T. 180
 Jensen A. 29, 64, 82, 190
 Jędrychowska M. 38, 89, 91, 112, 162, 183
 Jędrzejko E. 40, 183
 Jodłowski S. 46, 183
 John-Borys M. 183
 Johnson M. 27, 184
 Jones E. 154
 Jordanskaja L. 133, 183
 Jung C. G. 187

K

Kafel M. 185
 Kalisz R. 11, 12, 52, 77, 183
 Kamińska M. 185
 Kaprocki B. 179
 Kapuściński R. 114
 Karwatowska M. 20, 40, 41, 43, 79, 89, 116, 121, 178, 183, 184, 192
 Kawka M. 14, 19, 121, 189
 Kierkegaard S. 58, 59, 61, 184
 Kilar W. 163

Kim M. H. 81, 82, 84, 190
 Kita M. 17, 59, 184, 185, 191
 Kleszczowa K. 10, 33, 67, 79, 184
 Klimas-Kuchtowa E. 180
 Kłakówna Z. A. 38, 89, 91, 112,
 162, 183
 Kołodziej P. 38, 183
 Komorowska E. 77, 142, 184
 Kon I. S. 62, 146, 184
 Kondrat M. 163
 Kopaliński W. 99, 189
 Korolko M. 11, 47, 111, 145, 170,
 184
 Kosętka H. 190
 Kostkiewiczowa T. 131, 162, 189
 Kostyło P. 183, 185, 190
 Kotarbiński T. 26, 64, 79, 184
 Kowalikowa J. 11, 99, 104, 111, 184
 Krajka W. 180
 Krakowiak K. 181
 Krauz M. 195
 Krążyńska Z. 184
 Krośniak M. 178
 Krzeszowski T. 27, 184
 Krzyżanowski P. 160, 178, 184
 Książek-Bryłowa W. 183, 195, 196
 Kubiński W. 187
 Kudra A. 19, 187
 Kurcz I. 37, 89, 145, 184
 Kwintylian 111

L

Labocha J. 50, 67, 82, 135, 184
 Lachmann R. 164, 184

Lakoff G. 27, 184
 Lakoff R. 79, 184
 Lalewicz J. 140, 184
 Lang J. 128, 130, 135, 138, 185
 Laskowska E. 141, 185
 Lazari-Pawłowska I. 184
 Leech G. 52
 Leibniz G. W. 68, 131, 185
 Lenobel A. 190
 Lewicki A. M. 180, 193
 Linda B. 165, 173
 Lubaś W. 48, 140, 170, 185, 186

Ł

Łukasiewicz M. 182

M

Małachowska M. 90, 179
 Mandziuk J. 181
 Marciszewski W. 67, 157, 185
 Marcjanik M. 52, 79, 185
 Markiewicz H. 189
 Markowski A. 161, 185
 Marody M. 13, 166, 185
 Martyniuk W. 38, 183
 Marwell G. 116, 118
 Mattelart A. 15, 185
 Mattelart M. 15, 185
 Mayenowa M. R. 180, 188, 191
 Maziarski J. 16, 185
 Mazur J. 25, 134, 136, 185, 187, 191
 McDermott I. 172, 186
 McKay M. 34, 68, 78, 185

Michalik M. 190
 Mickiewicz A. 93, 163, 164, 166,
 167, 170
 Mika S. 63, 185
 Mikułowski Pomorski J. 185
 Miller G. A. 75, 185
 Miller S. A. 42, 190
 Milton H. E. 172
 Mirowicz A. 46, 185
 Mizia B. 186
 Mosiołek-Kłosińska K. 160, 179,
 185, 187, 192
 Mrazek H. 38, 89, 91, 112, 162, 183
 Myrdzik B. 175, 185, 195

N

Napoleon (I, Bonaparte) 169
 Nawacka J. 29, 49, 67, 76, 90, 97,
 100, 179
 Nęcki Z. 10, 65, 116, 119, 171, 185
 Nieckula F. 177, 178
 Niebrzegowska-Bartmińska S. 145,
 178
 Nowak M. 196
 Nowak P. 160, 178, 184
 Nowakowska-Kempna I. 40, 183,
 185
 Nowina Zarzycki J. 163
 Nowosad-Bakalarczyk M. 79, 186
 Nowowiejski B. 195

O

O'Connor J. 65, 67, 172, 186

Okopień-Sławińska A. 131, 162,
 189
 Olbrychski D. 163, 167, 169
 Olszewska-Kondratowicz A. 154,
 155, 186
 Opałek K. 29, 76, 103, 186
 Oryńska A. 69, 186
 Ostaszewska D. 18, 178, 186, 191,
 192
 Oźdzyński J. 14, 115, 175, 184, 186,
 189, 190, 196
 Ożóg K. 160, 186

P

Pajdzińska A. 40, 141, 186
 Patrzalek T. 166, 186
 Petty R. E. 123
 Piętkowa R. 18, 186
 Piotrowski A. 127, 179
 Pisarek W. 62, 111, 160, 161, 162,
 168, 170, 186, 187
 Pisarkowa K. 9, 10, 11, 14, 34, 67,
 83, 112, 115, 127, 133, 168, 170,
 172, 187
 Platon 111
 Plisiecki J. 175, 187
 Podbielski H. 177
 Podracki J. 189
 Popiel-Popiołek E. 19, 187
 Porayski-Pomsta J. 20, 187, 190, 192
 Post M. 156, 187
 Potaś M. 38, 91, 112, 162, 183
 Powers J. F. 118
 Przetacznik-Gierowska M. 40, 187

Przybyła O. 19, 187
 Pu M. M. 81, 82, 84, 190
 Putkiewicz E. 19, 188
 Putnam H. 82, 188
 Puzynina J. 10, 12, 46, 47, 55, 58, 65,
 67, 69, 71, 75, 81, 82, 86, 112, 113,
 121, 142, 145, 150, 165, 166, 167,
 169, 170, 186, 188, 190

R

Radzicki J. 177
 Rajewski M. 114, 189
 Ranschburg J. 58, 61, 188
 Raściszewski M. 146, 188
 Rebuol O. 98, 188
 Reszka J. 129, 137, 188
 Rieger J. 46, 188
 Rittel T. 175, 184, 186, 189, 196
 Rowling J. K. 116, 121
 Rózek D. 162, 181
 Rzęsikowski S. 181

S

Sandig B. 17, 188
 Sapkowski A. 122
 Sarnowski M. 69, 188
 Sawicka-Chrapkowicz A. 177
 Schmidt D. 116, 118
 Schweinitz-Kulisiewicz M. 188
 Searle J. R. 9, 14, 25, 26, 28, 29, 37,
 38, 43, 49, 51, 64, 67, 76, 100, 188
 Selting M. 17, 188
 Seweryn A. 163

Seymour J. 65, 67, 172, 186
 Shugar G. W. 37, 178, 188
 Sienkiewicz H. 122
 Sienko M. 192
 Siniugina L. 184
 Skorupka S. 60, 189
 Skowronek K. 84, 114, 189
 Skubalanka T. 187
 Skwarczyńska S. 18, 189
 Sławiński J. 131, 162, 189
 Smoczyńska M. 37, 178, 188
 Sperber D. 69, 189
 Stanosz B. 181, 184, 185, 188
 Stanulewicz D. 187
 Starski A. 163
 Steczko I. 38, 89, 183
 Steelle D. 114
 Stefaniak M. 163
 Stengel R. 150, 151, 189
 Stern R. 61, 189
 Stewart J. 182, 183, 185, 190
 Stępnik K. 114, 189
 Stomma L. 114, 189
 Stróżyński K. 51, 189
 Suchecki J. 182
 Suszczyński Z. 160, 189
 Synowiec H. 19, 51, 187, 189, 195,
 196
 Szapołowska G. 163
 Szerer K. 182
 Sznajder A. 157, 161, 189
 Szpila G. 182, 184, 186
 Szpyra-Kozłowska J. 79, 183
 Szubert M. 189
 Szudek E. 38, 183

Szulc M. 162, 181
Szymanek K. 47, 170, 189
Szymczak M. 12, 26, 28, 42, 58, 60,
61, 75, 90, 95, 99, 112, 113, 128,
131, 146, 147, 150, 162, 168, 189
Szymura J. 37, 58, 91, 115, 190

Ś

Śniatkowski S. 190

T

Termińska K. 10, 33, 67, 79, 184
Tokarski J. 99, 189
Tokarski R. 45, 129, 178, 180, 181,
182, 193
Tomaszewski T. 40, 190
Tomczak L. 140, 190
Tomińska E. 90, 179
Tomlin R. S. 81, 82, 84, 190
Trenholm S. 29, 64, 82, 190
Tymiakin L. 11, 20, 32, 41, 93, 100,
106, 145, 151, 184, 190

U

Ulicka D. 178
Uryga Z. 175, 181, 190, 192

V

Vasta R. 42, 190

W

Wajda A. 159, 162, 163, 165, 166,
168, 170, 171, 173, 175, 195
Wajszczuk J. 183
Waligóra J. 38, 183
Warchala J. 120, 190
Weinsberg A. 181
Wereśniak P. 163
Werpachowska A. 185
Whitehead T. 57, 60, 61, 65, 190
Widłak S. 42, 138, 190
Wieczorek U., 43, 121, 190
Wiertlewski S. 78, 191
Wierzbicka A. 26, 27, 29, 30, 31, 33,
40, 44, 48, 49, 50, 58, 59, 67, 68,
75, 77, 79, 90, 113, 128, 129, 146,
157, 169, 183, 191, 192
Wilkoń A. 9, 11, 16, 17, 19, 20, 25,
81, 190, 191
Wilson D. 69, 189
Winogradow W. W. 46, 191
Wiszniewski A. 191
Wiśniewska H. 20, 33, 40, 89, 100,
108, 112, 127, 134, 160, 164, 174,
191, 192
Witak-Wcisło G. 90, 179
Witkowski T. 149, 192
Witosz B. 18, 180, 186, 191, 192, 193
Wittgenstein L. 15, 61, 66, 78, 137,
149, 192
Włodarski Z. 40, 187
Wojciszke B. 128, 180, 192
Wojnar I. 180
Wojtak M. 15, 16, 17, 141, 151, 192
Wojtczuk K. 44, 51, 192

Wolniewicz B. 192
Worsowicz M. 184
Woźniakiewicz-Dziadosz M. 190
Wyrwas K. 129, 135, 192

Y

Ygnasik A. 121, 192

Z

Zagórski Z. 184
Zawisza-Chlebowska T. 90, 179
Zdunkiewicz D. 27, 33, 67, 69, 76,
85, 142, 192
Zeman W. 163

Zgółka T. 12, 185, 187, 192
Zgółkowa H. 141, 193
Zieliński M. 12, 192
Zimny R. 114, 193
Ziomek J. 13, 47, 89, 99, 105, 111,
150, 193
Ziółkowski M. 33, 75, 78, 81, 127,
179, 193
Zumthor P. 13, 191

Ż

Żebrowski M. 163, 165
Żydek-Bednarczuk U. 11, 15, 17,
18, 33, 77, 99, 104, 111, 138, 184,
193

Publikacja przybliży specyfikę aktywizujących gatunków mowy. Proponowany przez Autora wykład posługuje się narzędziami badań pragmatycznojęzykowych, daje więc precyzyjne obserwacje dotyczące nie tylko uwikłania poszczególnych aktów w dość skomplikowany zespół sensów (znaczenia), ale i pokazuje relacje wobec poszczególnych składników sytuacji ich użycia, do nadawcy, odbiorcy, hierarchii, intencji, celu pragmatycznego. Każdy gatunek mowy został solidnie zbadany.

Styl rozprawy jest nienaganny, aparat badawczy bogaty. Autor tworzy poprawne definicje licznych terminów będących przedmiotem jego dociekań. Podawane eksplikacje semantyczne są na najwyższym poziomie. Książkę należy koniecznie polecić badaczom, znawcom problematyki i nauczycielom. Mogą z niej także skorzystać wszyscy zainteresowani komunikacją językową.

Zrecenzji prof. dr. hab. Kazimierza Ożoga

