

Olga PRZYBYŁA

O ekspresywnych aktach mowy nauczycieli

Każdorazowo w akcie mówienia dochodzi do zajęcia jakiejś postawy w kategoriach: pozytywny, negatywny i, rzadziej, neutralny¹ oraz do określenia prymarnej funkcji struktury słownej komunikatu. Każde działanie językowe bowiem, bez względu na to, czego dotyczy, manifestuje się jako pewna preferencja, wyrażająca się przez swego rodzaju akceptację lub nieakceptację sądu lub stanu rzeczy, który ten sąd opisuje. Działanie to przejawiać się może w czterech sferach: ocen, emocji, przeświadczeń, dyspozycji do działania². Język dysponuje pokaźnym zasobem środków służących do ujawniania się emocjonalnych czynności nadawcy. W artykule opisuję wyniki badań nad aktami mowy, w których nadawca-nauczyciel wyraża swoje emocje i uczucia oraz sądy wartościujące.

Materiał empiryczny pochodzi z nagrań lekcji³ przeprowadzonych w klasach IV–VI w szkołach podstawowych oraz w gimnazjach Bytomia, Katowic i Siemianowic Śląskich w latach 1998–2002, a także przykładów opatrzonych komentarzem „zasłyszane”, które zostały odnotowane przypadkowo, w trakcie obserwacji, zarówno bezpośredniej uczestniczącej, jak i pośredniej (przez innych nauczycieli i uczniów).

Podstawowy problem w badaniu wskazanych aktów mowy⁴ stanowi ustalenie zakresu pojęć dotyczących funkcji ekspresywnej, ekspresji i emocjonalności oraz ekspresywności jako cechy znaku językowego. Na potrzeby analizy

¹ U. Wieczorek: *Wartościowanie. Język. Perswazja*. Kraków 1999, s. 24.

² J. Antas: *O mechanizmach negowania*. Kraków 1991, s. 133.

³ Nauczyciele wyrazili zgodę na nagrania rejestrowane za pomocą dyktafonu.

⁴ Szeroko omawia problem B. Skowronek: *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*. Kraków 1999, s. 135–152.

- przyjmuję – korzystając z uogólnień Anny Grzesiuk⁵ i Stanisława Grabiasa⁶
- następujące definicje:
 - *ekspresji* – ujmowanej jako proces językowy, w wyniku którego dokonuje się nacechowanie znaku;
 - *ekspresywności* – stanowiącej cechę znaku językowego, wyrażającego osobowość nadawcy;
 - *emocjonalności* – wyrażającej za pomocą środków językowych uczuciowy stosunek mówiącego do rzeczywistości⁷.

Różnorodne środki wyrażania emocji warunkują, bardziej niż inne elementy systemu językowego, nierównorzędny układ ról między uczestnikami zdarzenia komunikacyjnego, w tym wypadku układ ról między nauczycielem a uczniami. W komunikacji dydaktycznej nauczyciel ma pozycję nadrzędną i to jemu przysługuje przywilej dowolnego używania środków emocji. Uczeń, jako osoba o randze podrzędnej, na zachowania emocjonalne może sobie pozwolić jedynie w sytuacjach skrajnego napięcia⁸.

Każdy akt ekspresywny wyraża wartościowanie w kategoriach: dobry – zły. Do nauczycielskich wypowiedzi tego typu zaliczyć można te, które zawierają w sobie emocje, uczucia oraz sądy wartościujące nauczyciela jako nadawcy, czyli akty:

- pochwały, wyrażające akceptację;
- nagany i krytyki;
- obelgi;
- upomnienia.

Pojawienie się aktów mowy o zabarwieniu ekspresywnym implikuje i manifestuje określoną relację dramatyczną – wypowiedź DO kogoś, w której podkreślona zostaje artykulacja mówiącego – nauczyciela – wobec adresata – ucznia⁹.

Charakterystyczną cechą aktów ekspresywnych jest ich eklektyczność¹⁰, gdyż emotywizacja może obejmować każdy akt mowy, niezależnie od jego funkcji pragmatycznej¹¹ oraz realizacji formalnej. Tę emotywizację stanowią

⁵ A. Grzesiuk: *Składnia wypowiedzi emocjonalnych*. Lublin 1995, s. 11–14.

⁶ S. Grabias: *O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo*. Lublin 1981, s. 13–22, oraz Idem: *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin 1994, s. 256.

⁷ A. Grzesiuk: *Składnia wypowiedzi...*, s. 14.

⁸ S. Grabias: *Język w zachowaniach...*, s. 257.

⁹ J. Lalewicz: *Podstawy funkcjonalnej typologii wypowiedzi*. W: *Semantyka tekstu i języka*. Red. M.R. Mayenowa. Wrocław 1976, s. 63–79.

¹⁰ A. Czamara: *Wartościujący akt illokucyjny*. „Polonica” 1997, R. 18, s. 174.

¹¹ Por. A. Awdiejew: *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*. Kraków 1987; M. Danielewiczowa: *Zdania pytajne o funkcji ekspresywnej*. W: *Język a kultura*. T. 4. Red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkova. Wrocław 1991, s. 159–168; B. Skowronek: *O dialogu na lekcjach...*

wypowiedzi o prymarnej funkcji ekspresywnej, którą wyrażają elementy wartościujące zarówno wprost, np. ekspresywny leksykalny, jak i nie wprost, między innymi przy użyciu ironii ukrytej w strukturze składniowej wypowiedzenia. Tego typu przykłady nie mają w swej warstwie powierzchniowej leksemów nacechowanych dodatnio bądź ujemnie. Znaczenie ekspresywne zyskują one w odniesieniu do wiedzy o świecie, do tła kulturowego nadawcy i odbiorcy. Nieodłącznym elementem towarzyszącym werbalnym procesom wyrażania emocji są zachowania niewerbalne.

Ekspresywne akty mowy należą do aktów występujących we wszystkich etapach lekcji i współfunkcjonują z innymi aktami mowy, między innymi towarzysząc dyrektywom:

N.: *Ale ruchy, człowieku, stawaj na środku. Cisza!* (Siemianowice Śl., gimnazjum: wiedza o społeczeństwie, klasa 1, dalej tylko cyfra)

Wypowiedź tworzą polecenia wraz z wyrażeniem ekspresywnym – *ruchy człowieku*, zawierającym w sobie wartościowanie ujemne. Samo określenie *ruchy* zostało zaczerpnięte z gwary uczniowskiej, w której zwrot ten funkcjonuje w sposób naturalny. W sytuacji, gdy użył go nauczyciel, zyskał on zabarwienie emocjonalne. Nauczyciel wyraża w ten sposób irytację z powodu tempa wykonywania przez ucznia polecenia (przyjścia na środek klasy). Skondensowana wypowiedź żądająca – *cisza!*, wzmocniona dodatkowo intonacją wznoszącą, wpływa na komunikatywność wypowiedzi. Jej eksplicja ma postać – *mówię: przestańcie rozmawiać, uspokójcie się*, i odnosi się już nie tylko do jednego, konkretnego ucznia, ale do całego zespołu klasowego.

W analizie nauczycielskich ekspresywnych aktów mowy na lekcji można wskazać na wypowiedzi wyrażające pozytywne nastawienie nauczyciela w stosunku do uczniów – pochwały, aprobaty – oraz akty dezaprobaty, będące wyrazem negatywnych emocji nauczyciela.

Pochwały

Pochwały są wyrażane za pomocą wyrazów o bardzo szerokim zakresie użycia, w których przyczyny emocjonalnej reakcji nauczyciela da się ująć w peryfrazie „jest dobrze”:

N.: Co jeszcze?

U.: Paulinka przestała płakać.

N.: *Dobrze, właśnie tak.* (Bytom, SP: język polski, 5)

N.: Przeczytaliśmy bajkę. Proszę powiedzieć, jaki był zając? Kto powie?

Patrycja?

U.: Głodny.

N.: *Świetnie*. (Bytom, SP: język polski, 5)

N.: No i pytanie jest, o czym będziemy dzisiaj mówić?

U.: O pogodzie.

N.: *Dobrze, bardzo ładnie*. (Bytom, gimnazjum: geografia, 1)

N.: ...jest trójkątem?

U.: Składającej się z trzech odcinków.

N.: *A właśnie*. (Siemianowice Śląskie, SP: matematyka, 6)

Wśród nauczycielskich aktów pochwały najczęściej używaną formą wartościującą były przysłówki *dobrze*, *ładnie* oraz w stopniu najwyższym *bardzo ładnie*. W podanych przykładach pojawił się także leksem *świetnie* oraz modyfikator *a właśnie*. Wszystkie określenia pełniły funkcję wartościującą, a zarazem potwierdzały słuszność uczniowskiej wypowiedzi. Oprócz wartościowania, organizowały one poniekąd dialog, gdyż ich forma zachęcała ucznia do dalszego mówienia. Wśród pochwał w analizowanym przeze mnie materiale brak wypowiedzi rozbudowanych treściowo. Wynika to być może z ekonomii języka – nauczyciel, chcąc maksymalnie wykorzystać czas na omawianie tematu zajęć, poprzestaje na wyrażaniu emocji i ocen za pomocą pojedynczych leksemów.

Manierą językową nauczycieli są często pochwały wyrażane za pomocą form deminutywnych¹²:

Brawo, *maleństwa!*

Ślicznie pracujecie *dzieciątka!*

Jakie pracowite *mróweczki!*

(zasłyszane, SP: język polski, 4)

czy też wyrażenia o charakterze przenośnym:

N.: Tak szczegółowo czytają, *moje skarby kochane*. (Katowice, gimnazjum: język polski, 1)

Użycie zaimka dzierżawczego *moje* oraz przymiotnika *kochane* wskazuje zarówno na emocjonalny stosunek nauczyciela do uczniów, jak i ujawnia relację, jaka między nim a jego uczniami istnieje.

Akty nagany, krytyki

Pośród aktów ekspresywnych, wyrażających negatywne emocje nadawcy-nauczyciela wystąpiły akty nagany i krytyki oparte na peryfrazie „jest źle”:

N.: Pracujecie dziś *fatalnie*. (Bytom, SP: fizyka, 6)

¹² Por. M. K a w k a: *Sposoby zwracania się nauczycieli do uczniów – edukacyjne akty mowy*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 13. Red. E. P o l a ń s k i, Z. U r y g a. Katowice-Kraków 1995, s. 169–178.

N.: Tak *dennie* to jeszcze nie było. No, ale zawsze jest ten pierwszy raz.
(zasłyszane, gimnazjum: matematyka, 1)

Peryfrazę „jest źle” wyraziły przymiotniki w stopniu równym o zabarwieniu emocjonalnym, nacechowane potocznością.

W badanym materiale akty nagany oddano za pomocą wyrazów o ekspresywności eksplicytnej w formie równoważników nominatywnych, np.:

Wstrętne gaduły (zasłyszane, gimnazjum: geografia, 2)

Głupole skończone! (Bytom, SP: fizyka, 6)

Wyrazy z wartościowaniem ujemnym – formy pejoratywne (stanowią wykładniki niechęci)¹³, np.: *gaduły wstrętne*, *głupole skończone* – zostały wzmocnione dodatkowymi dookreśleniami, nasilającymi ich negatywne znaczenie. Przykłady te świadczą o dezaprobatie nauczyciela skierowanej do ucznia, a wyrażanej w aktach krytykujących. Ich funkcja sprowadza się do okazania niezadowolenia z nieodpowiedniego zachowania czy też z niewłaściwej wypowiedzi ucznia.

Równoważniki nominatywne, jak charakteryzuje je Katarzyna Musiołek, werbalizują: „subiektywne oceny, charakterystyki osób, rzeczy, zjawisk. Mają często zabarwienie emocjonalne, na co wskazuje towarzysząca im często intonacja wykrzyknikowa”¹⁴. Użyte w wypowiedzeniach rzeczowniki przekazują ujemne emocje nauczyciela skierowane do uczniów. Ich krótka, z reguły jednowyrazowa, forma niesie w sobie wówczas duży ładunek emocjonalny, zgodny z ideą „minimum słów, maksimum treści”.

Akty nagany i krytyki nauczyciela w formie równoważników zdań o strukturze: *co za* + fraza nominalna odzwierciedlały zarówno dezaprobatę, jak i niosły w sobie zabarwienie ironiczne, np.:

Co za inteligencja! (Bytom, gimnazjum: język polski, 1)

Co za geniusz!

Co za odkrycie!

(Bytom, gimnazjum: fizyka, 1)

Nieodłączną cechą aktów nagany i krytyki były także powtórzenia językowe, które często oddawały zniecierpliwienie nauczyciela:

N.: *No nie mogę! No nie mogę!!* (Bytom, gimnazjum: fizyka, 1)

N.: *Oj, fatalna sprawa, fatalna sprawa.* (Bytom, SP: język polski, 6)

W sytuacji szkolnej powtarzanie niekoniecznie musi wynikać z obawy nauczyciela o właściwą percepcję jego wypowiedzi, ale nieraz bywa sposobem rozładowania napięcia emocjonalnego wywołanego postępowaniem uczniów.

¹³ Por. S. Grabias: *O ekspresywności...*

¹⁴ K. Musiołek: *Równoważnik zdania we współczesnym języku polskim*. Wrocław 1978, s. 43.

Akty obelgi

W zachowaniach językowych nauczycieli przejawia się ich zróżnicowana kompetencja komunikacyjna oraz poziom kultury słowa¹⁵. Akty obelgi stanowią przykłady negatywnej ekspresywności w wypowiedziach nauczycieli. W analizowanym materiale występują sporadycznie i łączą się z indywidualnymi cechami osobowościowymi uczących. Akty obelgi wyrażają równoważniki w postaci: *Ty* + rzeczownik w wołacz, np.:

Ty idiotko!

Ty durniu!

(zasłyszane, gimnazjum, 2)

Przytoczone przykłady służą wyrażeniu bardzo silnych emocji spowodowanych postępowaniem i zachowaniem uczniów. Nauczyciel, używając słów emocjonalno-oceniających w sposób zamierzony, zwraca się do ucznia. Obelga więc to akt mowy, który dokonuje się zawsze w obecności odbiorcy, przy użyciu słów ekspresywnych i intonacji emocjonalnej; różni się od pozostałych aktów mowy przede wszystkim używaniem wulgaryzmów i przekleństw¹⁶.

Akty obelgi łączą się z procesami skojarzeniowymi – aluzjami. Obejmują między innymi wypowiedzi nauczyciela, które określają reakcję emocjonalną nadawcy na to, jaki jest odbiorca w jego opinii. Reakcję tę ilustrują ekspresywizmy leksykalne, np.:

N.: *Emeryci, renciści, emerytki!* (Bytom, SP: kultura fizyczna, 4)

N.: *Cherlaki jedne, ruszcie się wreszcie!* (Bytom, SP: kultura fizyczna, 4)

Przytoczone ekspresywizmy nacechowane są ujemnie. Nauczyciel wyraża się z dezaprobatą nie tyle o samych uczniach, ile o ich złej kondycji fizycznej. Porównuje ich do osób starszych, zniedołężniałych i chorowitych, które utraciły tężyznę fizyczną. Funkcją tych aktów mowy jest zmobilizowanie uczniów do respektowania poleceń nauczyciela kultury fizycznej.

Akty obelgi nauczyciele wypowiadali, posługując się przenośnymi znaczeniami wartościującymi – człowiek to zwierzę: *łoś, osioł, baran, wół, mała, cielę, krowa, słoń*, np.:

N.: *Ale z ciebie osioł.* (Bytom, SP: fizyka, 6)

N.: *Ty łosiu, trochę inteligencji.* (Bytom, gimnazjum: język polski, 1)

N.: *Nie masz swoich pomysłów, ty mało mała.* (zasłyszane, SP: 6)

¹⁵ Por. m.in.: H. Synowiec: *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel i J. Oźdżyński. Kraków 1997, s. 225–232; H. Synowiec: *Język polski w szkole*. W: *Polszczyzna 2000. Ogródzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*. Red. W. Pisarek. Kraków 1999, s. 115–129; A. Wilkoń: *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice 2000.

¹⁶ M. Grochowski: *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*. Warszawa 1996, s. 12–18.

Podobieństwo obrazowania następuje dzięki utożsamieniu cech charakterystycznych dla zwierząt z zachowaniem człowieka. Używając nazw zwierząt w sytuacji szkolnej, nauczyciel odwołuje się do stereotypowych znaczeń. Negatywna konotacja stanowi wynik przesunięcia się komponentu semantycznego, a wiąże się z wielowiekową tradycją języka ezopowego i wykpiwania cech ludzi za pomocą odpowiednich nazw postaci zwierzęcych. Operowanie przenośnym znaczeniem tych nazw w odniesieniu do uczniów jest kolejnym przykładem potoczności w wypowiedziach nauczyciela, ponieważ właśnie w języku potocznym występują te silnie wartościujące, metaforyczne określenia przywar ludzi¹⁷, np.: *osioł* – ktoś, kto nie jest mądry, bystry; *łoś* – ktoś, kto jest mało rozgarnięty; *małpa* – ktoś, kto bezmyślnie naśladuje.

Wspólną właściwością przytoczonych określeń metaforycznych, którymi uczący charakteryzowali możliwości intelektualne i moralne uczniów, było wartościowanie negatywne. Niewielką ich część stanowiły akty obelgi wyrażone za pomocą obelżywych konstrukcji jednowyrazowych, które miały na celu poniżenie odbiorcy, np.:

Idioci!

Kretyni!

(Bytom, gimnazjum: matematyka, 1)

Nagromadzenie konstrukcji nominatywnych zależy od sytuacji, wiąże się z momentem wzburzenia nadawcy-nauczyciela, kiedy emocje i wyrażające je słowa wymykają się spod kontroli¹⁸. Akty obelgi miały także formę równoważników wokatywnych, oddanych przez ekspresywnym, które stanowią kolo-kwialne frazeologizmy oparte na metaforach¹⁹:

Ofiaro losu!

Ciাপciu jedyna!

(Bytom, SP: kultura fizyczna, 4)

Wyrazy te dotyczą sfery ludzkiego życia, jednakże z ich znaczenia – podobnie jak w wypadku wykrzyknika – nie można wyczytać, jaka cecha zachowania ucznia stała się powodem skrajnej ekspresji nauczyciela. Ten typ ekspresywnizmów cechuje się potocznością – *ciাপcia jedyna*, *ofiara losu*.

W analizowanym materiale występują także eufemizmy, które charakteryzują osobę nie wprost:

¹⁷ Por. J. Bartmiński: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*. W: *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej*. Red. M. Basaj. T. 3. Warszawa 1985, s. 25–54; J. Bartmiński, J. Panasiuk: *Stereotypy językowe*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Lublin 2001, s. 371–395; T. Dobrzyńska: *Mówiąc przenośnie... Studia o metaforze*. Warszawa 1994; G. Lakoff, M. Johnson: *Metafory w naszym życiu*. Przeł. T.P. Krzeszowski. Warszawa 1988; R. Tokarski: *Słownictwo jako interpretacja świata*. W: *Współczesny język polski...*, s. 343–370.

¹⁸ Por. A. Wilkoń: *Typologia odmian językowych...*, s. 52–53.

¹⁹ J. Puzynina: *Język wartości*. Warszawa 1992, s. 124.

O glisto mamucia!

Gadzie zielony!

(Bytom, SP: biologia, 4)

Określeń tych użył nauczyciel biologii, można więc uznać, iż są one swoistą manierą językową i świadczą o jego zindywidualizowanym sposobie wyrażania opinii o uczniach. „Składnikiem obelgi jest bowiem pewien sąd negatywny dotyczący odbiorcy, choć czasem sąd ten może się sprowadzać tylko do emocjonalnego epitetu lub wypowiedzenia wyzwiska”²⁰.

Upomnienia

Analizowanym aktom upomnienia towarzyszyło wzburzenie emocjonalne nadawcy – nauczyciela – wywołane najczęściej nieprawidłową odpowiedzią ucznia, jego złym zachowaniem oraz negatywnym stosunkiem do nauki:

N.: Coś ty z *księżycą spadł*? (Siemianowice Śląskie, gimnazjum: wiedza o społeczeństwie, 1)

N.: Który tak ciągle *nadaje*? (Siemianowice Śląskie, gimnazjum: historia, 2)

N.: *Odwalileś* tylko zadanie, więc efekt jest, jaki jest. (Bytom, gimnazjum: fizyka, 1)

Tego typu wypowiedzi negatywnie wpływają na prawidłowy przebieg komunikacji między nauczycielem i uczniami. W upomnieniach nauczyciel posłużył się leksemami zapożyczonymi z socjolektu uczniowskiego oraz języka potocznego, w którym wyrazy te funkcjonują w sposób naturalny, są mu bowiem przynależne, i tak: *nadawać* znaczy – rozmawiać, przeszkadzać; *odwalić* – wykonać, zrobić niedbale. Wykorzystanie jednakże tego typu określeń w komunikacji szkolnej wzbogaca ich komponent znaczeniowy o nacechowanie ekspresywne.

W zebranych materiale akty upomnienia wystąpiły w formie pytań retorycznych, które miały strukturę pytań właściwych o rozstrzygnięcie z funktoorem pytajnym *czy*:

N.: *Może warto zaglądać do notatek. Czy któregoś z wzorów nie było?* (zasłyszane, gimnazjum: fizyka, 2)

N.: *Czy wam ktoś mózg wyprał?* (Bytom, gimnazjum: fizyka, 1)

Nauczyciel, stawiając tego typu pytania, wyraża swój stosunek emocjonalny do uczniów. Ich zachowanie budzi irytację i niezadowolenie uczącego. Pytania te implikują jednocześnie aspekt ironiczny, nadawca-nauczyciel wzma-

²⁰ R. Grzegorzczkova: *Obelga jako akt mowy*. „Poradnik Językowy” 1991, z. 5–6, s. 193–200.

enia w sobie uczucie dezaprobaty w stosunku do wysiłku intelektualnego uczniów. S. Grabias²¹ ujmując znaczenie tych pytań w następujących formułach: *To, co robisz, jest złe; Czuję oburzenie z powodu twojego zachowania; Nie rób tego.*

Nauczyciel, włączając do pytania sądy wartościujące ujemnie, stara się wywrzeć wpływ na odbiorcę-ucznia, wywołać właściwą reakcję, np. zastanowienie się nad swoim postępowaniem. Z tego względu pytania retoryczne są aktami sterującymi. Oprócz funkcji ekspresywnej ujawnia się w nich funkcja impresywna.

W analizowanym materiale wystąpiły także upomnienia wyrażone przez struktury pytań o rozstrzygnięcie z partykułą modalną *może*:

N.: *Może wam zagrać marsz żałobny?*

N.: *Może was w dzieciństwie zaszczepiono przeciwko wiedzy?*

(zasłyszane, gimnazjum, 1)

Pytania te stanowią jednocześnie przejaw niezadowolenia, oburzenia lub zniecierpliwienia nauczyciela. Bierna postawa odbiorców-uczniów wywołuje napięcie emocjonalne nadawcy-nauczyciela.

Kolejny typ pytań retorycznych to pytania o uzupełnienie z niedookreśloną pozycją dopełnienia z funktorem pytajnym *co*:

N.: *Co ten łobuz wyrabia tyle czasu?* (zasłyszane, SP, 5)

N.: *Co ty tam miauczysz?* (Siemianowice Śląskie, gimnazjum: historia, 2)

N.: *Co się tak gapisz?* (Siemianowice Śląskie, SP: historia, 5)

W pytaniach tych ładunek emocjonalny wzmacniają ekspresywizmy leksykalne: *łobuz, miauczysz, gapisz się*, które są składnikami wypowiedzeń. Cytowane pytania, analogicznie do pytań z funktorem *czy*, są obciążone funkcją impresywną.

Sploty aktów ekspresywnych

W analizowanym materiale pojawiły się też sploty aktów ekspresywnych:

N.: *Skończone durnie! Głupki! Co lekcję pytam o to samo! A wy nic nie rozumiecie, nic nie kojarzycie... Idioci!* (Bytom, SP: język polski, 6)

Przytoczona wypowiedź zawiera w sobie sąd ujemnie wartościujący. Na wypowiedź składają się akty:

- nagany – *Co lekcję pytam o to samo!*;
- obelgi – *Skończone durnie!, Głupki!, Idioci!*;
- krytyki – *A wy nic nie rozumiecie, nic nie kojarzycie...*

Całość wypowiedzi charakteryzuje się dużym ładunkiem illokucji, który oddziałuje na odbiorców-uczniów. Są to więc wypowiedzi o wyraźnej ekspre-

²¹ S. Grabias: *O ekspresywności...*, s. 81.

sji, która bezpośrednio ujawnia się w aktach nagany i obelgi: przez wyliczenie ekspresywizmów leksykalnych o silnym pejoratywnym zabarwieniu emocjonalnym oraz przez konstrukcję powtórzenia. Ekspresję wzmacnia powtórzenie orzeczenia, wyrażonego innym leksemem, by podkreślić wzburzenie nauczyciela. Dodatkowo implikuje je zwrot: *jesteście głupi i mało inteligentni*.

N.: *Ile razy można tłumaczyć to samo? Jesteście beznadziejni!* (Bytom, SP: matematyka, 6)

Pierwszy człon wypowiedzi zawiera naganę, którą wyraża pytanie pozorne²², rozpoczynające się od klasycznej formuły *ile: ile razy można tłumaczyć*. Pytanie to wskazuje na wielokrotność czynności, uwydatnioną przez określenie *to samo* (świadczy ono o powtarzalności sytuacji), wzmocnioną siłą głosu i intonacją rosnącą. Drugi człon wypowiedzi to sąd wartościujący, na który wskazuje ekspresywne określenie *beznadziejni*.

Wypowiedź o wyraźnym zabarwieniu emocjonalnym zamyka się w klasycznych aktach mowy (nagana zawarta w formie pytania pozornego) i w ekspresywizmie leksykalnym. Takie rozumienie wypowiedzi nauczyciela ukazuje, że ekspresję można wyrazić nie tylko za pomocą środków leksykalnych – ekspresywizmów – ale także – przez intonację, która występuje w różnego typu aktach mowy.

Akty ekspresywne należą do licznych wypowiedzi w komunikacji na lekcji. Przeważnie mają formę równoważników zdań, dodatkowo wzmacnianych ekspresywizmami leksykalnymi. Analizowane przykłady, których wartość komunikatywna zależy od kontekstu sytuacyjnego²³, dominowały w aktach mowy nauczycieli w zebranych materiale egzemplifikacyjnym.

Bardzo często akty ekspresywne realizowane były w strukturach pytajnych²⁴. W wypowiedziach nacechowanych uczuciowo przeważały pytania retoryczne, które należą do ekspresywnych środków składniowych. Ich istotę stanowi to, że odpowiedź na postawione pytanie jest znana, a więc ma ono wyraźnie charakter emocjonalny, a nie intelektualny²⁵.

W analizowanych aktach mowy nie tylko dominowała funkcja ekspresywna, ale zawierały one także dodatkowy ładunek illokucji – były sądami wartościującymi, dzięki którym nadawca-nauczyciel wyrażał swoje emocje oraz wpływał na swojego odbiorcę-ucznia.

²² M. Zabielska: *Pytania pozorne we współczesnej polszczyźnie mówionej*. „Prace Filologiczne” 1988, T. 34, s. 109–117.

²³ A. Grzesiuk: *Składnia wypowiedzi...*

²⁴ Por. M. Zabielska: *Pytania pozorne...*; A. Grzesiuk: *Składnia wypowiedzi...*, s. 57.

²⁵ A. Grzesiuk: *Składnia wypowiedzi...*, s. 57.

ОБ ЭКСПРЕССИВНЫХ АКТАХ РЕЧИ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

В статье анализируются избранные экспрессивные акты похвалы, порицания, критики, оскорбления, а также напоминания, которые выступают в языке учителей на уроках. Эмпирический материал составили записи уроков, проведенных в IV–VI классах шестилетней школы, а также в гимназиях (трехлетних школах второго этапа обучения) городов Бытом, Домброва-Гурнича, Катовице, Семяновице-Сленске в 1998–2001 гг. Экспрессивные акты речи появляются на всех этапах урока и функционируют наряду с другими актами речи. Анализ экспрессивных актов охватывал их языковую структуру, значение, а также прагматическую обусловленность.

Olga Przybyla

ON EXPRESSIVE SPEECH ACTS OF TEACHERS

Summary

This article analyses selected expressive speech acts – praise, reprimands, criticism, insult and rebuke – employed by teachers during their lessons. This study is based on empirical material, i.e. recorded lessons in upper primary and lower secondary schools in Bytom, Dąbrowa Górnicza, Katowice and Siemianowice Śląskie between 1998 and 2001. Expressive speech acts appear at all stages of lessons and co-function with other speech acts. The analysis of speech acts encompasses both their linguistic structure and pragmatic elements.