

Barbara Szczerbińska

KONCEPTUALIZOWANIE UCZUĆ JAKO SPECYFIKA OPISU PRZEŻYĆ W TEKSTACH UCZNIOWSKICH

Tekst uczniowski powstaje w określonym kontekście dyskursywnym – dyskursu lekcyjnego/szkolnego. Ujawnia się w nim poziom świadomości językowej ucznia. Przedmiotem niniejszej analizy są 224 teksty opisowe uczniów najstarszych klas szkół podstawowych, reprezentujące jedną z częściej realizowanych form wypowiedzi. Ze względu na ograniczone możliwości prezentacji wyników badań analizie tekstologicznej poddano jedynie komponenty właściwej części opisu przeżyć. Interpretacja obejmuje zarówno tekst jako wytwór – efekt strategii wykorzystanych w procesie działalności językowej, jak również ocenę możliwości i umiejętności tekstotwórczych uczniów.

Opis jako gatunek szkolny

Maria Krauz w prowadzonych analizach tekstologicznych dowodzi interesującej prawidłowości, że nawet „czytelnik nieświadomy typów wypowiedzi i struktur tekstowych potrafi wyróżnić i wydzielić z tekstu to, co jest opisem” [Krauz, Litwin 1996: 31]. Opis, jako dłuższa forma wypowiedzi szkolnej, obok opowiadania i sprawozdania, przyjmuje postać zarówno ustną, jak i pisemną. Odmiana pisemna jest samodzielną formą wypowiedzi i w przeciwieństwie do opisu artystycznego ma charakter rzeczowy, sprawozdawczy i dosłowny [Rypel 2007: 104]. Spośród wielu rodzajów wydzielonych ze względu na przedmiot i funkcję: opis przedmiotu, wyglądu człowieka, sytuacji oraz przeżyć wewnętrznych [Nagajowa 1995: 47], opis przeżyć jest jedną z najtrudniejszych prac, poprzedzoną szeregiem ćwiczeń praktycznych. Tekst opisu przeżyć zawiera

bowiem „nazwanie uczuć, doznań, przeżyć, stanów emocjonalnych; określenie ich przyczyn, bodźców; przedstawienie wewnętrznych przejawów; przedstawienie zewnętrznych przejawów; stosowanie porównań” [Nowak 2014: 176].

Podstawowe schematy rozwijania opisu przeżyć

W procesach emocjonalnych istotne są trzy składniki: afektywny, pobudzeniowy oraz treściowy [Reykowski 1994: 12–13]. Termin *emocja* używany jest zamiennie z określeniem *uczucie*, podobnie zresztą pojęcia te występują obok siebie w definicjach słownikowych, w których *uczucie* to ‘stan psychiczny odzwierciedlający stosunek do przeszłych i przyszłych zdarzeń, do innych ludzi, całego otaczającego świata i siebie samego’ [Dubisz 2003/4: 949]. Natomiast *emocję* definiuje się jako ‘podniecenie, wzruszenie, wzburzenie towarzyszące silnemu przeżyciu, np. gniewowi, strachowi, radości’ [Dubisz 2003/1: 829]. Zamienność używania terminów występuje także mimo różnic: *uczucie* to proces – określony stosunek do otoczenia; *emocja* to stan – reakcja na bodźce.

Na gruncie prowadzonych analiz uzasadnione jest również przywołanie znaczenia słowa *przeżycie*. W *Słowniku psychologii* podane jest następujące rozumienie terminu: ‘przeżycie – fakt świadomości (w rozumieniu doświadczenia wewnętrznego). Może przybierać dwojaką postać: aktów i doznań mających swój przedmiot lub go nieposiadających (przykładem przeżyć bez podmiotu są nastroje). Szczegółowy rodzaj przeżyć to przeżycia poznawcze, które mają swoją treść określoną przez to, jak ujęty jest w nich przedmiot. Przeżycia, z powodu ich ogromnego zróżnicowania wewnętrznego, można rozmaicie dzielić. Ze względu na przedmiot – dokładniej jego konkretną jakość – można wyróżnić wśród nich przeżycia estetyczne, religijne (w ich zakresie, wtórnie, mistyczne). Ważną rolę odgrywa tu także nastawienie – obiektywnie ten sam przedmiot, np. dzieło sztuki, może być ujmowany zarówno w nastawieniu poznawczym, jak i estetycznym, z odpowiednio różnym rezultatem’ [Siuta red. 2005: 208]. Inna eksplikacja terminu *przeżycie* to: ‘duchowy komponent życia, postrzeganie stanów, w których dokonuje się życie’ [EP PWN 2005].

W programie szkolnym leksem *przeżycie* pojawia się przy okazji uszczegółowienia rodzaju opisu (*opis przeżyć*), występuje także w treści sformułowanych tematów zadań dla ucznia, np.: *omów przeżycia bohatera; opisz przeżycia; opowiedz o przeżyciach postaci; co przeżywał podmiot liryczny*. Przeżycia/przeżywanie funkcjonują w jednym ciągu z nastrojami, stanami emocjonalnymi. Analogicznie do przytoczonych definicji, jest to stan psychiczny – komponent życia, powstający wskutek bodźców zewnętrznych, pozostawiający ślady w psychice człowieka.

Analizowane teksty zawierają interpretację własnych przeżyć ich autorów, począwszy od prezentacji bodźców, które wyzwoliły nazywane uczucia, poprzez opisywanie towarzyszących im reakcji i procesów emocjonalnych, a skończywszy na opisie skutków doznawanych emocji. Narracja prowadzona jest w czasie

przeszłym, w pierwszej osobie l. poj. Czasami uwidacznia się pierwsza osoba l. mn. – gdy nadawca, używając zaimków *my*, *nasz* oraz form czasownikowych, identyfikuje się z grupą, zespołem i relacjonuje zdarzenia, na których tle zaistniały opisane przeżycia i uczucia z nimi związane.

Opisy prowadzone są na trzy sposoby: **1) proste następstwa czasowe**, **2) technika kontrastu**, **3) „technika kalejdoskopu”¹**.

W pierwszym podejściu, stanowiącym najprostszą z możliwych struktur, następuje wyliczenie kolejnych czynności poprzedzających przeżywane stany emocjonalne²: zastosowane czasowniki ukazują ciąg dalszy, proste następstwo czasowe zdarzeń podzielone komentarzami dotyczącymi stanu wewnętrznego osoby. Stany emocjonalne, doznawane przez podmiot odczucia poprzedzone są czynnościami. Ze zjawiskiem takim, kiedy w tekście wielozdaniowym można wskazać czasowe następstwo zdarzeń, mamy zawsze do czynienia w opowiadaniu [Mayenowa 1978: 261]. Autorka *Poetyki teoretycznej* utrzymuje, iż „opowiadanie można by przedstawić jako szereg zdań, w którym każde następne zawiera w stosunku do poprzedniego element «potem»” [Mayenowa 1978: 261]. Wyliczenie czasowników zdarzeniowych i czasowników stanowych: akcja – reakcja jest przedstawione za pomocą schematu 1.



Schemat 1. Czasowniki zdarzeniowe i czasowniki stanowe: akcja – reakcja

Dla pełniejszego zilustrowania zastosowanej techniki prostych następstw czasowych zamieszczam wybrane fragmenty:

[1] *Tę nowinę przyniósł starszy kolega. Powiedział, że nauczyciele najprawdopodobniej zwolnią nas dziś wcześniej do domu. Faktycznie, na początku trzeciej lekcji do klasy weszła pani dyrektor. Nastąpiła cisza, zaparło mi dech w piersiach. Pani powiedziała, że możemy opuścić szkołę i wracać do domu, chociaż miał być taki trudny test! Nie wiedziałem, co ze sobą zrobić. Plakałem z radości. Każdy z nas odczuwał radość. Sprzyjało nam szczęście. Wybiegłem jak najszybciej do szatni. [...]*

[2] *W pewnym momencie jeden z moich kolegów został sfaulowany i musiał wykonać rzut karny. Wszyscy wierzyliśmy, że zrobi to bez żadnego problemu, jak to zwykle robił na treningach. Moje serce zaczęło bić mocniej. Nareszcie piłka poszła w górę. Niestety, strzał był za mocny i wyleciała*

¹ Termin stworzony przez autorkę niniejszego opracowania.

² Omawiając wpływ stanów emocjonalnych na sposób formułowania wypowiedzi, Jolanta Maćkiewicz twierdzi, iż „zachowania mowne możemy obserwować z dwóch perspektyw: twórcy komunikatów językowych i ich odbiorcy” [Maćkiewicz 2008: 221]. Autorka przypomina również, że „Opisując nadawcę, zakłada się, że wypowiedź poprzedziły pewne czynności mentalne” [tamże: 221].

poza boisko. Wtedy nastął czas przerwy. Trener powiedział nam, że jeśli się postaramy, to mamy szansę wygrać. Po chwili wróciliśmy na boisko i udało się strzelić bramkę. Pojawiła się we mnie isierka nadziei, na twarzy miałam uśmiech od ucha do ucha. [...]

Użycie czasowników mówienia: *powiedział, powiedziała*, naprzemiennie z czasownikami konstytuującymi następstwo czasowe: *przyniósł, weszła, wybiegłem, poszła, wyleciała, wróciliśmy*, sprzyja zapewnieniu spójności, tworzy opowiadanie – wierną relację doznań z przebiegu zdarzeń, opatrzoną komentarzem nadawcy. Nadawca relacjonuje doświadczenia, które powstały wskutek konkretnych zdarzeń, a te z kolei wywołały określone reakcje.

W przytoczonych powyżej fragmentach tekstów przeżycia są opisywane poprzez nazywanie określonych uczuć i postaw emocjonalnych³ za pomocą jednego wyrazu (rzeczownika), np.: *radość, szczęście* oraz za pomocą kilku wyrazów, np.: *zaparło dech, nie wiedziałem co zrobić, płakałem z radości, serce zaczęło bić mocniej, isierka nadziei, uśmiech od ucha do ucha*. Przeważa słownictwo z grupy semantycznej „radość”, a tuż po niej występuje grupa „niepewność, obawa”.

Wyrażenie językowe „uśmiech od ucha do ucha”, służące podsumowaniu emocjonalnej relacji, nazywa szczere, serdeczne zadowolenie, radość podmiotu z powodu szczęśliwego finału wydarzeń; podobnie jak „łzy radości” są oznaką przyjaznych odczuć: *płakałem z radości*. Uczucie radości jest powszechnie uczuciem przeciwstawnym smutkowi, „A zarazem jest to uczucie jak gdyby żywsze od smutku” [Wierzbicka 1971: 62]. Anna Wierzbicka w swój tok rozmyślań o *radości* i *smutku* wkomponowuje również *przyjemność*, aczkolwiek uznaje, że „przyjemność jest bliższa ciała, radość – duszy” [Wierzbicka 1971: 58]. Z kolei Agnieszka Mikołajczuk, która prowadzi porównawcze badania lingwistyczne oraz charakteryzuje obraz radości utrwalony w polszczyźnie, lokuje i radość, i szczęście, i przyjemność pośród nazw emocji współtworzących rodzinę emocji: *zadowolenie* [Mikołajczuk 2009: 223].

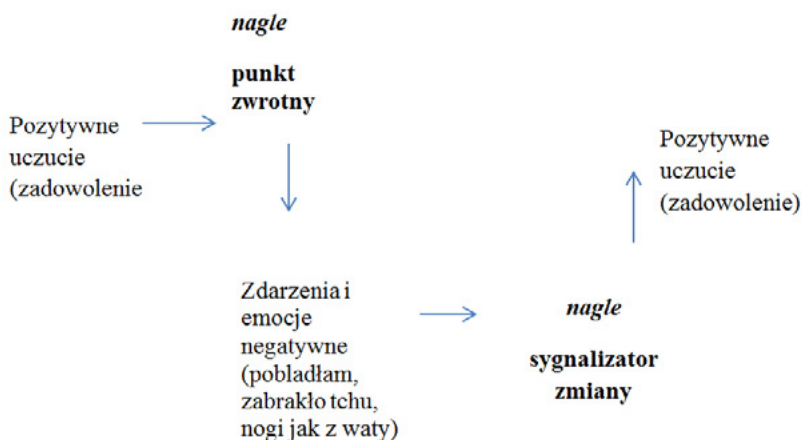
Opisywaniu emocji towarzyszą zazwyczaj krótkie „finałowe komentarze” przypominające epilog – końcowy etap pewnych zdarzeń lub działań, nienależące jeszcze do części delimitacyjnej tekstu. Komentarze mają formułę dopowiedzenia, stanowią zamknięcie opisywanego (można rzecz – opowiadanego) zdarzenia w części drugiej wypracowania (w rozwinięciu), po której dopiero następuje wydzielone akapitem zakończenie w formie zdań wielokrotnie złożonych współrzędnie lub podrzędnych zdań czasowych, których główną funkcją jest lokalizowanie w czasie wydarzeń opisywanych przez zdanie nadrzędne, a więc odpowiadające na ogólne pytanie „kiedy?”⁴, np.:

³ Dominika Izdebska-Długosz potwierdza, iż można uczucia wyrażać za pomocą „gotowych nazw”: jednowyrazowych (np. strach, złość, radość) lub wielowyrazowych (np. wyrzuty sumienia) [Izdebska-Długosz 2015].

⁴ Przykłady zdań czasowych (temporalnych) szczegółowo analizuje Renata Grzegorzczkova, omawiając struktury składniowe [Grzegorzczkova 2006: 124–127].

[3] *Ostatecznie szybko się przebrałem, wybiegłem z kolegami ze szkoły, wróciłem do domu i poszedłem spać.*

Druga technika opisu własnych przeżyć to **technika kontrastu**: uczucie pozytywne – uczucie negatywne – uczucie pozytywne. Punktem zwrotnym jest zastosowany przysłówek *nagle*⁵, wprowadzający treść ‘w sposób nieoczekiwany, zaskakujący; nieoczekiwanie, naraz, wtem, raptownie’ [Dubisz 2003/2: 994]; jest tu też punktem zwrotnym, wyraża gwałtowność akcji czy też pojedynczego zdarzenia. Kontrastowanie uczuć jest zobrazowane za pomocą schematu 2.



Schemat 2. Kontrastowanie uczuć

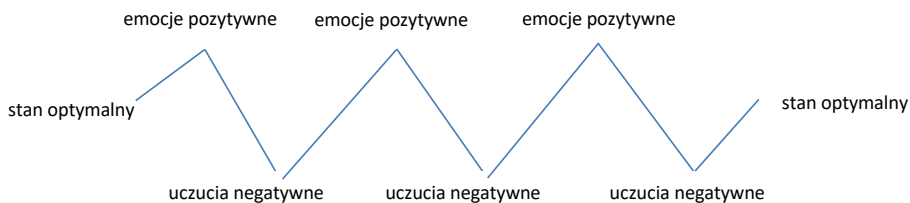
Zjawiskiem charakterystycznym dla tej techniki opisu jest przedstawianie uczuć – afektów pozytywnych, takich jak: radość, przyjemność, które bywają czymś krótkotrwale zakłócone (wyrazy nazywające uczucia z grupy strachu), ale potem wracają – jest przyjemny początek i szczęśliwe zakończenie. Dobrze ilustruje omawiane zjawisko przywołany fragment:

[4] *Rano jak zwykle z uśmiechem poszłam do szkoły. Nagle stanęłam jak wryta widząc, że wszyscy trzymają w rękach podręczniki i czegoś się uczą. Pobladłam i zabrakło mi tchu, przypomniałam sobie, że piszemy dziś sprawdzian z fizyki. Miałam nogi jak z waty, a ręce nie przestawały się trząść. Opanowała mnie czarna rozpacz, gdyż nie rozumiałam tego działu. Nagle do klasy weszła nauczycielka i oznajmiła, że sprawdzian zostaje odwołany. Nie umiem opisać ulgi i radości, jaką wtedy poczułam. Na moją twarz wrócił promienny uśmiech.*

⁵ Jolanta Ługowska wspomina o słowach „i wtedy”, „i naraz”, „i nagle”, „i wtem” przy okazji omawiania specyficznego języka baśni. Autorka uważa je za szczególnie użyteczne podczas wprowadzania przez twórców do akcji „postaci tajemniczych doradców i niezwykłych pomocników”; służą najlepiej wyrażeniu samej „idei zmiany”, „którą uznać chcielibyśmy za najważniejsze źródło, a zarazem warunek baśniowej kompensacji” [Ługowska 2012: 4, 7].

Trzecia technika prowadzenia narracji polega na „**kalejdoskopowym**” **przemieszaniu** wyliczanych uczuć i emocji negatywnych oraz pozytywnych. W kalejdoskopie wydarzeń, widoków, wspomnień ‘obrazy, wrażenia, wydarzenia szybko następują jedno po drugim’ [Dereń, Polański 2012: 307], co wskazuje na pewną spontaniczność, jednoczesność myślenia i mówienia, charakterystyczną dla języka mówionego.

Taki sposób narracji przychodzi na myśl schemat opowiadania, jednak wprowadza niemały chaos w odbiorze i interpretacji treści opisu. Ryzykując analogię do rozważań Marii Renaty Mayenowej o monologu w tekście literackim, można stwierdzić, iż taki kształt wypowiedzi portretuje pewien typ ludzkiego zachowania w określonych sytuacjach: „każde ze zdań ciągu jest osobną reakcją na przeżytą rzeczywistość i na własne przeżywanie” [Mayenowa 1978: 265]. Ponadto, odwołując się zarazem do uczuć człowieka przeżywającego, jak i do fragmentu rzeczywistości stanowiącej podstawę przeżycia, „można z tych zdań stworzyć spójną całość” [Mayenowa 1978: 265]. Przemieszane wyliczanie uczuć i emocji prezentują za pomocą schematu 3.



Schemat 3. Przemieszane wyliczanie uczuć i emocji

Niektóre stany nazywane są wprost za pomocą różnych części mowy, np.: *ucieszyłem się, zadowolony, z niepokojem, ekscytacja, spokój, strach, skupić się, ze spokojem, euforia, szczęśliwy*. Częściej przeżycia są nazwane opisowo: *stanąłem jak wryty; nie namyślając się długo; przerzuciłem stronę; trzeba było bardziej się skupić; ostatecznie poradziłem sobie; pustka w głowie; nie mogłem zebrać myśli; serce biło szybciej; trwało nieskończenie długo; z czasem sobie przypomniałem; muszę się teraz skupić; dwie minuty*. Omawianą technikę narracji dobrze ilustruje następujący opis:

[5] *W zeszlą śróde przyszedłem jak co dzień do szkoły. Ucieszyłem się na widok ogłoszenia na tablicy, że nie mamy dwóch ostatnich lekcji. Bardzo zadowolony wkroczyłem do sali. Gdy zobaczyłem kolegów usadzonych w równych rzędach, stanąłem jak wryty. Przeprosilem za spóźnienie i usiadłem na swoim miejscu. Z niepokojem spojrzałem na panią, która zaczęła wręczać karty sprawdzianów. Na pierwszej stronie przeczytałem: ciśnienie hydrostatyczne. Nie namyślając się długo zaznaczyłem odpowiedź. Przerzuciłem stronę, teraz trzeba było się bardziej skupić, jednak ostatecznie poradziłem sobie. Na przemian odczuwałem ekscytację i spokój. Zostały cztery minuty. Strach, który mnie wtedy opanował sprawił, że w mojej głowie powstała pustka. Nie mogłem zebrać*

myśli. Serce zaczęło mi bić szybciej. Nie wiem ile to trwało, ale wydawało mi się, że nieskończenie długo. Z czasem jednak zacząłem sobie przypominać wzory. Wszystko zaczęło się powoli porządkować. Dwie minuty. Wiedziałem, że muszę się teraz skupić. Puste miejsca na obliczenia zaczęły się wypełniać. Podpisałem kartkę i ze spokojem ją oddałem. Wpadłem w euforię. Byłem szczęśliwy i odetchnąłem pełną piersią.

Zarówno w tekście zaprezentowanym powyżej, jak również w wielu innych wypracowaniach bardzo popularne jest częste użycie przez uczniów leksemu *zaczynać* – czasownika prymarnie fazowego inicjalnego⁶, wyrażającego momentalną inicjalność „w odniesieniu do stanów emocjonalnych oraz zdarzeń (głównie o charakterze masowym, ocenianych negatywnie)” [Lisczyk-Kubina 2013: 28]. Zastosowanie czasownika prymarnie fazowego *zaczynać* jak najbardziej znajduje uzasadnienie w opisywaniu fazowości zdarzeń, przeżyć, stanów emocjonalnych, np.: *zaczęła się lekcja, zaczęła rozdawać kartki*; jednakże w badanych tekstach jego występowanie jest wielokrotnie nieuzasadnione, np.: *kolejne osoby zaczęły mi gratulować; klasa zaczęła próbować mi podpowiadać; zaczęłam wymachiwać rękami; starałem się zacząć myśleć logicznie*.

W celu werbalizacji przeżywanych stanów emocjonalnych⁷ uczniowie wykorzystali zawarte w języku: rzeczownikowe nazwy uczuć⁸ (np. *euforia*), czasownikowe nazwy uczuć (np. *ucieszyłem się*), przymiotniki wzmocnione stopniem wyższym (np. *bardzo zadowolony*), przysłówki (np. *szybciej* – o biciu serca), nazwy wielowyrzowe (np. *odetchnąłem pełną piersią*), porównania frazeologiczne (np. *stanąłem jak wryty*), implikatury (np. *Przerzuciłem stronę, teraz trzeba było się bardziej skupić*).

Opisane za pomocą trzech technik przeżycia pozwalają rozpoznać uczucia i emocje podmiotów. Różnorodność w podejściu do opisywania umożliwia odbiorcy

⁶ Karolina Lisczyk-Kubina wyróżnia następujące kategorie fazowości: 1. Czasowniki prymarnie fazowe (inicjalne, intraterminalne, finalne); 2. Derywaty czasowników prymarnie fazowych (rzeczowniki fazowe, przymiotniki fazowe); 3. Czasowniki wtórnie fazowe (prefiksalne, bezprefiksalne); 4. Analizmy werbo-nominalne sygnalizujące fazę (czynnościowe, procesualne, momentalne); 5. Fazowe określniki czasu [Lisczyk-Kubina 2013: 18].

⁷ Części mowy, które służą komunikacji uczuć u ukraińskojęzycznych studentów uczących się języka polskiego, są starannie wykazane i pogrupowane w pracy D. Izdebskiej-Długosz [(2015: 291]. Autorka przypomina koncepcję Urszuli Kopeć, analizującej rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży. Należą do nich: „rzeczowniki abstrakcyjne, np. strach, gniew; czasowniki, np. cieszyć się, martwić się (a także: (z)martwić kogoś, (u)cieszyć kogoś; przymiotniki, np. radosny, smutny oraz imiesłowy przymiotnikowe, np. zmartwiony; przysłówki, np. rozpaczliwie (płakać), dobrze (czuć się); nazwy wielowyrzowe (np. wyrzuty sumienia); skupienia nierozzerwalne: uczucie pustki, uczucie niepokoju; związki frazeologiczne” [Kopeć 2000: 24].

⁸ Urszula Jęczeń w doskonałej publikacji pt. *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*, odnosi się również do mechanizmów językowych werbalizacji stanów emocjonalnych opracowanych przez wielu badaczy, między innymi do opracowań: Anny Wierzbickiej (1971), Stanisława Grabiasa (1981), Iwony Nowakowskiej-Kempnej (1986), Ewy Laskowskiej (1993), Anny Pajdzińskiej (1999), Urszuli Kopeć (2000), Elżbiety Rodak (2000), Andrzeja Marii Lewickiego (2001).

poznanie odmiennych reakcji nadawców, którzy uwzględniają swoje ‘przejęcie się czymś, podniecenie, wzburzenie; silne przeżycie uczuciowe, np. gniewu, strachu, radości’ [Szymczyk red. 1996: 507].

Konceptualizowanie uczuć jako specyfika kompozycyjna opisu przeżyć

Przeżycia są dla człowieka źródłem ekspresji⁹, która może na różne sposoby inspirować wyrażanie doznawanych uczuć i okazywanie emocji. Niekiedy, ze względu na nieoczekiwane następstwa zdarzeń, trudno jest znaleźć odpowiednie słowa dla wyrażenia wszystkich doznań, być może dlatego, iż jak twierdzi Anna Wierzbicka, „uczucie to jest coś, co się czuje – a nie coś, co się przeżywa w słowach. W słowach można zapisać myśli – nie można zapisać w słowach uczuć” [Wierzbicka 1971a: 30], można jedynie opisywać sytuacje skojarzone z uczuciami. Stale jednak, co udowadnia Anna Pajdzińska, próbujemy „wyrazić niewyraźalne” [Pajdzińska 1999: 83–101], aby przekazać innym ludziom, zwłaszcza tym najbliższym, jakich uczuć doznajemy, choć to, co mówimy, jest bardzo dalekie od tego, co byśmy chcieli powiedzieć. Nie zawsze wybrane i zastosowane środki językowe trafnie określają uczucia i stany emocjonalne, ale z pewnością odzwierciedlają intencje nadawców, którym zależy na wiarygodnym i realistycznym przekazie. Bożena Witosz, nawiązując do narracji Andrzeja Kuśniewicza, zauważa, iż wahania opisującego co do wyboru określonego sposobu przedstawiania przedmiotu „wynikają z przyjętych koncepcji estetycznych i światopoglądowych: nie można wiedzieć, jak było naprawdę, nie da się literackimi środkami odwzorować rzeczywistości” [Witosz 1996: 28].

Jakkolwiek rozważania naukowców są zbyt odległą analogią do narracji szkolnej, to należy przyznać, iż dla ucznia realizującego opis przeżyć wewnętrznych odwzorowanie rzeczywistości może być zadaniem niełatwym. Na ogół o uczuciach mówimy nieudolnie, z wyjątkiem wielkich pisarzy, którzy, jak rozważa Anna Wierzbicka, „potrafią przekonywająco odtworzyć (lub stworzyć) cały świat ludzkich uczuć, potrafią pokazać w słowach żywego, bogatego emocjonalnie człowieka”¹⁰. Warto zatem przekonać się, jakie środki językowe do prezentacji uczuć i emocji stosują uczniowie. W tym celu posłużę się klasyfikacją uczuć i stanów emocjonalnych zaproponowaną przez Stanisława Grabiasa¹¹, bowiem zebrane materiały badawcze wskazują na zastosowanie w uczniowskich opisach trzech sposobów wyrażania uczuć: uczucia komunikowane wprost, uczucia implikowane oraz uczucia przejawiane w zachowaniu [Grabias 1994].

⁹ O przeżyciach będących motorem ekspresji dziecka piszą np. Krystyna Lenartowska i Wacława Świątek [1989: 28].

¹⁰ Autorka wyraziście przedstawia mechanizm opisów Tołstoja, przytaczając liczne przykłady na omawiane zjawiska [Wierzbicka 1971: 28].

¹¹ Grażyna Filip i Maria Krauz wykorzystały tę propozycję do analizy uczuć w powieściach Żeromskiego [Filip, Krauz 2010: 18–37].

Uczucia komunikowane wprost

Uczucia komunikowane wprost to najbardziej podstawowy sposób mówienia i pisania o uczuciach. O tym, że stan emocjonalny ma wpływ na sposób formułowania wypowiedzi, rozmyśla między innymi Jolanta Maćkiewicz. Autorka potwierdza, że określając emocje, możemy je nazywać, np.: jąka się, zacina się – jako wskazywanie wady; możemy też o nich informować, wskazywać na czyjeś zachowanie, np.: krzyczy, podnosi głos [Maćkiewicz 2008: 221]. Istnieje pewna liczba takich słów i wyrażań – nazw uczuć, za pomocą których możemy opisać innym swoje wnętrze, nastroje, odczucia¹². Uczniowie nazywają wprost uczucia za pomocą leksemów należących do podstawowych części mowy: rzeczowników, czasowników, przymiotników i przysłówków. Wyraźnie widać najliczniejsze zastosowanie rzeczowników, które uszeregowane w zależności od stopnia natężenia emocji¹³, są wymieniane w ciągach synonimicznych, np.: *radość, szczęście, euforia; spokój, ukojenie, ulga; niepokój, lęk, strach, przerażenie; rezygnacja, smutek, panika*. W poniżej zamieszczonych przykładach, przybliżających obraz omawianego zjawiska, zwracają uwagę zastosowane czasowniki: *gościł, towarzyszył, udzielił się, przyniosły*, które na pewno nie są na co dzień częścią języka uczniów:

[6] *Przez cały ranek promieniowałam radością. Moją twarz rozjaśniało szczęście. [...] Nieomal wpadłam w euforię. 2) Wtedy wszystkim udzielił się spokój. [...] Słowa nauczycielki przyniosły ukojenie. Poczulem wielką ulgę po usłyszeniu tej wiadomości. 3) Towarzyszył mi pewien niepokój, bo czulem, że o czymś zapomniałem. [...] Lęk przed wejściem do szkoły pogłębiał się. [...] Czulem strach przed dzisiejszymi lekcjami. [...] Moje przerażenie sięgało zenitu. 4) Na dźwięk dzwonka z rezygnacją wszedłem do klasy. Na twarzach wszystkich moich kolegów gościł smutek. [...] Teraz mnie dopadła panika.*

Uczucia bywają również określane przez opis skorelowanych z nimi zdarzeń-przyczyn, wtedy użyte są czasowniki nazywające stany emocjonalne¹⁴: *zdziwiłam się, ucieszyłem się, uspokoiłem się, przeraziłem się, zamarłem*, np.:

[7] *Zdziwiłam się bardzo, ponieważ nie był zaplanowany na dzisiaj żaden sprawdzian. [8] Ucieszyłem się z takiego obrotu sprawy, bo stary laptop już się do niczego nie nadawał. [9] Dopiero gdy zobaczyłem swoją ocenę na kartce, uspokoiłem się całkowicie. [10] Przeraziłem się patrząc na zapisany zadaniem arkusz. [11] Gdy wróciłem do domu i wszedłem do swego pokoju – zamarłem.*

¹² Anna Wierzbicka, mówiąc o elementarnej ludzkiej potrzebie: „powiedzieć innym, w szczególności najbliższemu człowiekowi, o naszych uczuciach, podzielić się naszymi uczuciami”, podaje przykłady bezpośredniego nazywania uczuć: „smutno mi, ciężko mi, tak mi jakoś dziwnie, tak się cieszę, boję się” [Wierzbicka 1971: 28].

¹³ Taki sposób opisywania przeżyć (obecność rzeczowników uszeregowanych w zależności od stopnia natężenia emocji oraz przymiotników i przysłówków w stopniu wyższym i najwyższym) Ewa Nowak priorytetowo traktuje w tekście opisu [por. Nowak 2014: 148].

¹⁴ Jolanta Maćkiewicz, omawiając językowy model komunikacji, wspomina o istnieniu czasowników dwufazowych, np.: *współczuć, złościć się*; które opisują zarówno stany emocjonalne, jak i werbalne uzewnętrznianie tych stanów [Maćkiewicz 2008: 221–222].

Przymiotnikami bywają w opisach określone zarówno uczucia podmiotu, jak też wygląd zewnętrzny osoby: *radosny człowiek / radosna twarz; przerażony człowiek / przerażona mina*, np.:

[12] *Wszyscy byliśmy radosni i zadowoleni. / Radosne twarze kibiców dodawały nam otuchy.*

[13] *Byłem przerażony, naprawdę mi na tym zależało! / Kasia, z przerażoną miną, zaczęła coś do mnie wykrzykiwać.*

Uczucia komunikowane wprost to najbardziej podstawowy sposób mówienia i pisania o uczuciach. Uczniowie tworzący teksty opisowe chętnie wyrażają swoje odczucia, wliczając zarówno pozytywne, jak i negatywne. Zwykle podawane są konteksty zdarzeń, przyczyny doznań i okoliczności przeżyć. Wyliczenie uczuć i emocji¹⁵ (w rozumieniu szkolnym: przeżyć), o których uczniowie mówią najczęściej i najchęćiej, jest zobrazowane za pomocą tabeli 1.

Tabela 1. Uczucia i emocje, o których uczniowie mówią najwięcej i najchęćiej

Uczucia i emocje pozytywne	Uczucia i emocje negatywne
Rzeczowniki	
<i>przyjemność, radość, szczęście, uśmiech, wdzięczność, ciekawość, podniecenie, ulga, nadzieja</i>	<i>stres, zmartwienie, rozpacz, wściekłość, lęk, udręka, przerażenie, gniew, irytacja, złość, niezadowolenie, zdenerwowanie, żal, zakłopotanie, niepewność, zniecierpliwienie</i>
Czasowniki	
<i>nie żałowałem, cieszyłam się, marzyłem, rozluźniłem się, uspokajałam się</i>	<i>zazdrościłem, wściekli się, wstydzili się, boję się</i>
przymiotniki	
<i>szczęśliwa, najszczęśliwsza, zadowolona, radosni, uśmiechnięty, dumny, najlepszy, wdzięczny, fascynujące</i>	<i>smutny, bezsilna, zagubiona, przerażony, rozczarowany</i>
imiesłowy przymiotnikowe	
<i>zaciekawiony, uradowany, zrelaksowany, podekscytowani</i>	<i>przygnębiony, zalamany, przestraszona, zawiedziony</i>
przysłówki	
<i>bezpiecznie, wspaniale</i>	<i>niechętnie</i>
wyrażenia s frazeologizowane	
<i>była w siódmym niebie, dostała od losu drugą szansę, cały w skowronkach, odetchnąłem z ulgą</i>	<i>grunt zapadł mi się pod nogami, obleciał mnie strach, (widok) zmroził krew w żyłach</i>

¹⁵ W artykule *Kryteria środków wyrażania emocji w języku* Michał Łabaszczuk zwraca uwagę na istnienie skomplikowanego mechanizmu współdziałania między psychicznymi, semiotycznymi i fizjologicznymi procesami zachodzącymi w organizmie człowieka. Autor tłumaczy, iż „środki wyrażania emocji w typologii myślenia werbalnego mogą być podzielone na: lingwistyczne, paralingwistyczne i pozalingwistyczne” [Łabaszczuk 2006: 71–72].

Najczęstszą formą wyrażania przeżyć są rzeczowniki, zdecydowanie najrzadziej pojawiają się przysłówki. Można sądzić, iż bardziej różnorodnie nazywane są uczucia i emocje negatywne, chociaż częstotliwość użycia określeń dla przeżyć pozytywnych i negatywnych jest porównywalna.

Uczucia wyrażane za pomocą języka ciała

Człowiek pod wpływem emocji reaguje gestem, mimiką, postawą ciała. Bardzo wyraziście opisują uczniowie swoje przeżycia w różnych sytuacjach (przerażenie, lęk, smutek, gniew, zadowolenie), przy czym dominują opisy doznań ujemnych. Chociaż rozwiązywanie jest zwykle pozytywne, to i tak zamyka się najczęściej jedynie lapidarnym: *Na moich ustach pojawił się uśmiech*. Wachlarz konstrukcji wyrażających emocje i odczucia negatywne jest zdecydowanie większy. Przeżycia i stany emocjonalne przedstawiane są za pomocą opisu „skorelowanego z tym uczuciem wyglądu ciała, czyli zdarzenia – skutku” (Wierzbicka 1971: 34). Twarz i jej części (oczy, usta, język, gardło, czoło) zmieniają się momentalnie, odzwierciedlając przeżycia. Zmiany mimicznego wyrazu twarzy, a także jej koloru są widocznymi sygnałami odczuwanych emocji. W swoich tekstach uczniowie w ten sposób werbalizują w głównej mierze strach, gniew i smutek. Uczucie strachu przejawia się przede wszystkim w opisie: a) kolorytu cery, b) wyglądu gałek ocznych, c) sposobu mówienia¹⁶. Przedstawione poniżej przykłady dobrze ilustrują omawiane zjawisko:

a) *W tym momencie zbladłem; Poczulem, jak występują mi rumieńce.*

b) *Zamknęłam szybko oczy; Wytrzeszczyłam oczy; Wlepiłam oczy w podręcznik; Miałam strach w oczach; Z przerażeniem wpatrywaliśmy się w bramkarza.*

c) *Plątał mi się język; Nie mogłam wypowiedzieć ani słowa.*

Gniew uwidacznia się w opisanych zmianach: a) kolorytu skóry; b) mimiki i wyglądu twarzy. Głównym źródłem informacji o emocjach jest twarz – najbardziej ekspresyjna i najwidoczniejsza część ciała, „odzwierciedlająca szybko zmieniające się nastroje, reakcje i zachowania rozmówcy”¹⁷. W reprezentacjach przywołanych poniżej widoczne są takie zabiegi, np.:

a) *Zrobiłem się czerwony na twarzy; Miałem wypieki.*

b) *Zmarszczyłem czoło; Zgrzytałem zębami; Mieli przerażenie na twarzy; Oczy same mi się zamykały.*

¹⁶ Mówienie wiąże się z emocjami. Obserwując werbalne zachowania mówiącego, możemy wnioskować o jego emocjach, np. ktoś podnosi głos, jąka się, wykrzykuje z radości [Maćkiewicz 2008: 221].

¹⁷ Zofia Czapiga analizuje niewerbalne sposoby wyrażania emocji, posługując się przykładami zaczerpniętymi z literatury polskiej i rosyjskiej. Autorka przypomina również wartościowe opracowania lingwistyczne, w których do manifestowania stanów emocjonalnych człowieka wyróżniane są trzy rodzaje znaków: werbalne, parawerbalne i niewerbalne [Czapiga 2017: 27].

Smutek połączony jest z płaczem, z grymasem ust oraz ze ściśniętym gardłem¹⁸, co odzwierciedlają wybrane fragmenty uczniowskich opisów:

[14] *Z trudem powstrzymywałam napływające łzy*; [15] *Rozplakałam się*; [16] *Usta wygięły mi się w podkówkę*; [17] *Zagryzłam usta, żeby się tylko nie rozplakać*; [18] *Z żalu zacisnąłem zęby*; [19] *Ścisnęło mnie w gardle*.

Przeżywanie stresu sygnalizuje także motoryka organizmu, reakcje fizjologiczne na bodźce. Eksperci i strach walczą ze sobą: strach, który jest agresorem, obezwładnia ofiarę, opanowuje jej ciało i umysł, wywołując efekt osłabienia i zesztywnienia, zamierania [Nowakowska-Kempna 2008: 229]. Wybrane przykłady potwierdzają takie reakcje na bodźce:

[20] *Nie mogłem się ruszyć*; [21] *Gwałtownie się skuliłam*; [22] *Ugięły mi się nogi*; [23] *Nogi mi się trzęsły*; [24] *Nagle zrobiło mi się słabo. Myślałem, że zemdleję*; [25] *Siedziałam bez ruchu*; [26] *Stałem nieruchomo ze spuszczoną głową*.

Poczucie czegoś przykrego, zakłócenie pracy narządów wewnętrznych [por. Nowakowska-Kempna 2000: 230] są objawami przeżyć nazwanych w tekstach opisów. Oto wybrane fragmenty ilustrujące objawy strachu:

[27] *Poczułam, że drżą mi ręce*; [28] *Noga mi „chodziła”*; [29] *Trzęsły mi się nogi*; [30] *Rozbolał mnie brzuch*; [31] *Poczułam mocny ból brzucha*; [32] *Zwilgotniały mi ręce*; [33] *Byłem cały mokry*; [34] *Poczułem falę gorąca*; [35] *Miałem dreszcze*.

Ruch ciała, gwałtowne, niekontrolowane zachowania emocjonalne są zapowiedzią emocji lub jej pokłosiem. Uzewnętrznienie przeżywanych stanów emocjonalnych za pomocą gestów ma „charakter odruchowy, mimowolny”¹⁹. Zjawisko ilustrują przykłady, w których opisane są reakcje na odczuwany lęk, niepokój, strach, np.:

[36] *Zerwałem się i rzuciłem się do kartkowania zeszytu*; [37] *Nie wiedziałam, co mam ze sobą zrobić. Stać, czy usiąść*; [38] *Cała drżałam*; [39] *Zaczęłam obgryzać paznokcie*; [40] *Chodziłem wiele razy do łazienki*; [41] *Uderzyłem ręką w stół*.

Odczucia i emocje, zarówno pozytywne, jak i te niekomfortowe, wiążą się i kojarzą z sercem²⁰. W tekstach opisowych połączenie przeżycia z pracą serca wynika w wielu przypadkach z fizjologii, uzasadnionej anatomicznie reakcji, np.:

¹⁸ Zasób środków językowych dla płaczu (mokre od łez, opuchnięte, zaczerwienione czy, wygięte w łuk usta, z kącikami do dołu) zgromadziła Krystyna Wojtczuk, która uwzględniła wielowyrzawowe leksemy typu: *ronić łzy*; *wygięte w podkówkę usta (dziecka) na znak, że za chwilę uderzy w płacz*; *plecy trzęsły się komuś w płaczu* [Wojtczuk 2006: 103].

¹⁹ Zofia Czapiga ilustruje zjawisko ciekawymi przykładami: „obrócił się i uniósł zaciśnięte pięści”; „załamała ręce i rzuciła się ku niej” [Czapiga 2017: 34].

²⁰ Anna Pajdzińska pisze, że uczucia wiążą się przede wszystkim z sercem lub (rzadziej) z innymi częściami ciała. Por. Pajdzińska1999: 83–101.

[42] *Serce zaczęło mi szybciej bić, kiedy stało się jasne, że mam szansę zdać*; [43] *Serce bilo mi jeszcze mocniej*; [44] *Serce zaczęło przyspieszać*.

Leksem *serce* bywa użyty także metaforycznie w celu podkreślenia dramatycznej sytuacji osoby doznającej negatywnych odczuć związanych ze stresem, strachem, złym stanem emocjonalnym, a także poczuciem ulgi, co uwidacznia się w przygotowanych tekstach następująco:

[45] *Poczułam, jak serce podchodzi mi do gardła*; [46] *Z sercem w przelyku pisałem i rozglądałem się po klasie*; [47] *Rozpacz targala moim sercem*; [48] *Serce łopotało coraz mocniej*; [49] *Zrobiło mi się lekko na sercu*.

Opisywane przez uczniów przeżycia najczęściej są przyczyną negatywnego odczuwania: strachu, gniewu, smutku²¹, rzadziej eksponowany i akcentowany jest stan radości. Widać, że młodzież z reguły właściwie interpretuje i nazywa emocje i uczucia, sytuując je w kontekście zdarzeń. Sporadycznie używane są określenia niekontrolowanych zachowań emocjonalnych powiązanych z radością, np.: *tańczyłam, podskakiwałam, śpiewałam z radości*. Wyrazem radości jest uśmiech, a wyrażają to najpełniej leksemy: „śmiać się, śmiać się (do kogoś), uśmiechać się, uśmiechnąć się, roześmiać się, mieć śmiech”²².

Tropy stylistyczne jako wykładnik aspektu stylistycznego opisu przeżyć

Bardzo ważnym środkiem wyrażania wartości, jak utrzymuje Jadwiga Puzyrina, są tropy stylistyczne, a wśród nich przede wszystkim: metafory, porównania, alegorie, symbole [Puzyrina 1992: 125]. Maria Renata Mayenowa, dokonując oglądu zjawiska metafory, powtarza, iż każde pełnoznaczne słowo może być użyte metaforycznie, a „każdy wyraz jest w istocie metaforą” [Mayenowa 1978: 227]. Autorka podaje uproszczony semantyczny model metafory: „gdy używamy metafory, mamy dwie myśli o różnych rzeczach, działające razem i oparte na jednym słowie lub zdaniu; znaczenie tego słowa lub zdania jest rezultatem interakcji owych dwóch myśli” [Mayenowa 1978: 227. Ponadto konkluduje, iż metafora może kierować uwagę na właściwości semantyczne, językowe, ale może też orientować ją na rzeczywistość, na konkretną sytuację życiową, gdzie należy szukać źródła motywacji [Mayenowa 1978: 244–245].

²¹ Pisząc o emocjach w gwarze uczniowskiej, Joanna Smół tłumaczy przeżywanie różnych stanów emocjonalnych przez młodzież. Autorka potwierdza, iż w okresie dojrzewania siła ekspresji uczuć prowadzi niejednokrotnie do zachowań agresywnych zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych. Por. Smół 2006.

²² Ładnie mówi Agnieszka Wępa o uczuciach, wyrażanych za pomocą języka ciała, w pieśniach ludowych z Warmii i Mazur. Autorka prezentuje bogate przykłady na zilustrowanie omawianych zjawisk [Wępa 2009].

Procesy myślowe, co wykazują autorzy rozprawy *Metafory w naszym życiu*, są w głównej mierze metaforyczne, a „istnienie metafor jako wyrażen językowych jest możliwe właśnie dlatego, że metafory tkwią w systemie pojęć człowieka” [Lakoff, Johnson 1988: 28]. Z kolei Teresa Dobrzyńska mówi o metaforze jako jednym z rodzajów komunikacji pośredniej, przy czym autorka podkreśla rangę kontekstu sytuacyjnego: kto mówi – do kogo – o czym, bowiem „te parametry sytuacyjne przesądzają o sposobie interpretacji wypowiedzi” (Dobrzyńska 1994: 63). Składniki metaforyzacji występują także w zebranych tekstach, a na szczególne wyróżnienie zasługują użyte w opisach metafory opisowo-wartościujące oparte na doznaniach zmysłowych: dotyku, smaku, słuchu, percepcji wzrokowej²³.

W przytoczonych poniżej fragmentach tekstów działanie metafory polega jednocześnie na zmanifestowaniu klimatu zdarzeń, jak również na ukazaniu emocjonalnej reakcji podmiotu na przyczynę swoich przeżyć. Metaforyczne określenia użyte są w określonych kontekstach²⁴: zdarzenie – odczucie – reakcja podmiotu. Kontekstem dla zaprezentowanych przeżyć są sytuacje szkolne: spóźnienie ucznia na lekcję, sprawdzian wiedzy, wizja otrzymania negatywnej oceny. Semantyczne konkretyzacje służą ekspozycji wywołanych przez sytuacje przeżyć: rozgoryczenia (*gorzka prawda*); strachu (*blady strach*); paniki (*w pośpiechu*) i zrezygnowania (*nadzieja zgasła*); załamania (*czarna rozpacz*); przerażenia (*czarne myśli, zbladłam*). Za pomocą poniżej zamieszczonych fragmentów prezentują wykorzystane przez uczniów metaforyczne określenia przeżyć:

[50] *Nauczyciel skierował na mnie swój zimny wzrok i wpisał spóźnienie. Usłyszałem też gorzką prawdę o jedynce ze sprawdzianu*; [51] *Historia była drugą lekcją. Miałem na naukę niecałe dwadzieścia minut. Ogarnął mnie blady strach. Wiedziałem, że dostanę dwóję*; [52] *W pośpiechu zacząłem przewracać kartki podręcznika. To był najdłuższy dział. Nadzieja na szybkie opanowanie materiału całkowicie zgasła*; [53] *Zapomniałam o tym sprawdzianie. Wpadłam w czarną rozpacz*; [54] *Ogarnęły mnie czarne myśli. Na myśl o tym, że do moich ocen dołączy kolejna jedynka, zbladłam z przerażenia. Przecież nie byłam ani trochę przygotowana do tego sprawdzianu*.

Skądinąd użycie cytowanych określeń skłania do refleksji na temat dramatyzmu funkcjonowania ucznia w szkolnej rzeczywistości. Wydaje się, iż przeżycia młodego człowieka przesycane są nieustannym napięciem i trwogą. Jednak, z drugiej strony, zastosowanie takiego sposobu opisywania może być wyłącznie świadomym zabiegiem – środkiem ekspresji twórczej; wtedy świadczyłoby to o dążeniu uczniów do poprawnego wykonania tego rodzaju opisu.

Wyrazistą manifestację klimatu przeżyć odzwierciedla inny fragment opisu, w którym metaforyczne określenia reakcji na przeżycia dotyczą sytuacji domo-

²³ Teresa Dobrzyńska w rozważaniach o uwarunkowaniu kulturowym metafory, rozpatrując między innymi stanowisko Teda Cohena, mówi, że wypowiedzi metaforyczne są obrazowe w najszerszym tego słowa znaczeniu: przywołują wyobrażenia wzrokowe, słuchowe, dotykowe, smakowe i węchowe związane z integralną recepcją przedmiotu [Dobrzyńska 1994: 79].

²⁴ „Granice dla metafory wyznacza semantyczna łączliwość jej składników”, zaś łączliwość „w wielkim stopniu bywa stymulowana przez kontekst” [Okopień-Sławińska 1980: 33].

wych, dla których kontekstem są nieporozumienia między rodzeństwem (uczeń opisywał swoje przeżycia w sytuacji, gdy dowiedział się, że jego młodszy brat zniszczył mu kolekcję znaczków). Oto ten przykład:

[55] *Szybko pobiegłem do jego pokoju. Był tam, zmierzylem go wzrokiem. Zazgrzytało między nami. Chciał mi coś powiedzieć, ale ja wcale go nie słuchałem, trzasnąłem drzwiami i poszedłem do swego pokoju.*

W zgromadzonym materiale tekstowym napotykamy również wartościujące metafory orientacyjne²⁵ w połączeniu z leksemami i określeniami ciężaru i siły (*lekko, mocne, ogromny, osłupiałem, zamarłem*). Znajdują w nich odzwierciedlenie poglądy, iż metafory są umocowane w doświadczeniach człowieka [Lakoff, Johnson 1988: 41], czego potwierdzeniem są przykładowe fragmenty, w których wyraźnie zwerbalizowano przeżywane emocje i odczucia. Osoby odczuwają różnorodne uczucia: ulgę (*odetchnęła z ulgą*); radość (*ucieszyłem się*); żal (*ogromny żal*); zaskoczenie (*osłupiałem*); przerażenie (*zamarłem*). Oto wybrane przykłady:

[56] *Zrobiło mi się lekko na sercu, mama również odetchnęła z ulgą;* [57] *To były mocne słowa, ale ucieszyłem się, że wszystko sobie wyjaśniliśmy;* [58] *Czułam ogromny żal z powodu tego, co się wydarzyło;* [59] *Zamarłem z przerażenia.*

Interesującą realizacją metaforycznego opisu stanu emocjonalnego ucznia jest użycie metafory: *U ramion urosły mi skrzydła*. Taki sposób przedstawienia rozradowania i tryumfu wpisuje się w tok rozważań Kwiryny Handke, która barwnie przedstawia użycie wyrazu *skrzydło/skrzydła* w zbiorze tekstów Stefana Żeromskiego. Autorka wspomina o szczególnym znaczeniu leksemu w dziejach kultury, traktowanego „jako atrybut świata żywych stworzeń (ptaków, owadów, a nawet niektórych ssaków, takich jak nietoperze), którego nie posiada, a bardzo chciałby go mieć, człowiek” [Handke 2017: 5–6].

Teksty opisów stają się wyraziste i obrazowe poprzez zastosowanie porównań. Opowiadając o własnych doznaniach za pomocą funktorów²⁶ *jak, jakby* nadawcy zestawiają uczucia lub działania z okolicznościami pochodzącymi z otaczającego świata. Członem porównującym jawią się najczęściej przedmioty oraz elementy świata przyrody, co ilustrują poniższe przykłady:

[60] *Gdy nadszedł czas testu, miałam nogi jak z waty;* [61] *Czułem się tak, jakby moje kości zmieniły się w lód;* [62] *Czułam się tak, jakbym w brzuchu miała uwięzione motyle;* [63] *Zrobiłem się błądy jak ściana;* [64] *Wiadomość podziałała na mnie jak kubel zimnej wody;* [65] *Spadło to na mnie jak grom z jasnego nieba;* [66] *Poczułem się, jakbym dostał obuchem w głowę;* [67] *Spocilem się jak mysz.*

²⁵ Metafory orientacyjne nadają danemu pojęciu orientację przestrzenną, na przykład: SZCZĘŚLIWI TO W GÓRĘ; SMUTNY TO W DÓŁ, DOBRO TO GÓRA; ZŁO TO DÓŁ. Każda metafora orientacyjna charakteryzuje się wewnętrzną systematycznością i wyznacza koherentny system [Lakoff, Johnson 1988: 38].

²⁶ Andrzej Kudra, rozważając porównania, mówi, iż „Lustrem w «klasycznym» porównaniu jest funktor, zaś w porównaniu bezfunktorowym «milcząca obecność» funkтора” [Kudra 2006: 327].

Użycie w opisach porównań służy obrazowości, pozwala ocenić zarazem wyobraźnię ucznia oraz jego umiejętności tworzenia tekstu. Nawet w takim przypadku, kiedy zastosowane porównania są typowe, można sądzić, iż autor świadomie oraz logicznie²⁷ dobiera środki stylistyczne w procesie tworzenia dobrego tekstu.

Określaniu stanów emocjonalnych podmiotu mówiącego²⁸ służą także epitety, które Maria Renata Mayenowa definiuje jako „wyrazy, których funkcja polega na uzupełnianiu, wzbogacaniu czy nawet modyfikowaniu znaczeń innego wyrazu” [Mayenowa 1949: 152]. Uczona wydzieliła dwie grupy tych figur stylistycznych: 1) epitety modyfikujące, które wyrażają lub rozszerzają treść wyrazu określanego; 2) epitety tautologiczne, których zadaniem jest uwydatnienie cechy wpisanej w określaną wyraz [Mayenowa 1949: 153].

W badanych tekstach opisowych spotyka się postrzeganie doznań i uczuć za pomocą epitetów, dzięki czemu przedstawione przeżycia są spotęgowane. Najlichnější grupę stanowią epitety przymiotnikowe²⁹, takie jak np.: *blada, czarna, uśmiechnięta, szczęśliwe, zimny, ogromne*. Mniej licznie występują w tekstach uczniowskich epitety imiesłowowe, np.: *zaciekawiony, uradowany, zrelaksowany, podekscytowani*. Epitety rzeczownikowe w uczniowskich opisach przeżyć nie są wykorzystane.

Wartościowanie w opisach przeżyć

Zjawiskiem, którego nie sposób pominąć w analizie tekstów opisów przeżyć, jest wartościowanie. Podczas rozważań o wartościach pożądane jest wspomnieć o podejściu Krystyny Ostrowskiej – jednej z najbardziej uznanych psychologów, której zdaniem należy mieć na uwadze „sam proces wartościowania, jego warunki, urzeczywistnianie wartości przez konkretne osoby i grupy, a także poziom ich uświadomienia i odkrycia oraz proces przypisywania osobom, zdarzeniom i rzeczom poziomowi integracji z wartościami” [Ostrowska 1994: 12]. Autorka uważa, iż każdy z nas tworzy swój indywidualny system wartości, które w ciągu życia podlegają zmianom i doskonaleniu wraz z nabywaniem doświadczenia w oparciu o wizję siebie i pojmowanie świata [Ostrowska 1994: 12]. Przyjmowanie i rozpoznawanie wartości, jak mówi Henryk Kurczab, trwa przez całe życie [Kurczab 2012: 8].

²⁷ Semantyczną podstawą porównań jest „wspólna dla członu porównywanego i porównującego cecha zwana tertium comparationis”, przy czym, jak tłumaczy Andrzej Kudra, może ono być bardziej wyraziste lub mniej wyraziste bądź też „całkowicie pozostawione domysłowi czytelnika” [Kudra 2006: 328].

²⁸ Małgorzata Iwanowicz wskazuje jeszcze na inne funkcje epitetów: nazywanie, uwydatnianie lub dopełnianie cech przedmiotów [Iwanowicz 2008: 37].

²⁹ Przymiotniki, rzeczowniki oraz imiesłowy przymiotnikowe są „gramatycznymi wykładnikami epitetyzowania” [Iwanowicz 2008: 37].

W pełni zgadzam się ze stanowiskiem Michała Głowińskiego, który uzasadnia, iż wartościowanie jest komponentem wszelkiego naszego mówienia [Głowiński 1986: 180], a służą mu leksemy, zwroty frazeologiczne i styl wypowiedzi. Zwraca uwagę również punkt widzenia Joanny Jagodzińskiej, która podchodzi do wartościowania z różnych stron: „po pierwsze traktuje wartościowanie jako sposób postrzegania rzeczywistości, po drugie jako składnik znaczenia słowa, po trzecie zaś wskazuje na wartościowanie jako na specyficzną rolę języka” [Jagodzińska 1997: 38].

Elementy wartościujące zajmują w strukturze znaczeniowej słów różne pozycje. Jak twierdzi Jadwiga Puzynina: „wyraz może mieć charakter prymarnie wartościujący, jak np. sama *wartość*, przymiotniki *pozytywny i negatywny*. Do treści wartościującej (która sprowadza się do pewnych stanów mentalno-woluntarywnych) może dołączyć się składnik uczuciowy, jak w wyrazach typu *wspaniałły* czy *paskudny*. Jednakże wyrazy prymarnie wartościujące są nieliczne. Najczęściej mamy do czynienia z połączeniem w jednym leksemie treści opisowych i wartościujących” [Puzynina 1992: 118]. Z kolei Anna Wierzbicka, zwracając uwagę na subiektywizm wartościowania rzeczywistości, interpretuje *dobro* jako „to, czego, byśmy wszyscy chcieli”, a *zło* jako „to, czego byśmy wszyscy nie chcieli” [Wierzbicka 1971: 238]. Często intensyfikacja wrażeń następuje poprzez użycie przysłówka *bardzo*, a czasami przez zastosowane zamiennie przysłówki: *okropnie, ogromnie, strasznie, przeraźliwie* albo określenia parametryczne w postaci przymiotników: *olbrzymi, wielki, ogromny*³⁰. Cztery poniższe przykłady dobrze ilustrują omawiane zjawisko:

[68] *Byłam ogromnie wdzięczna losowi, że mogłam się tam znaleźć i oglądać precudowne widowisko*; [69] *Odczułam wielką radość, kiedy zadzwonił dzwonek na przerwę*; [70] *Bardzo mi zależało, aby go dobrze napisać*; [71] *Wszyscy wyglądali bardzo posępnie*.

Kolejne cztery przykłady umożliwiają obserwację zjawiska intensyfikacji zdarzeń w opisach:

[72] *Wyszłam na środek okropnie zdenerwowana*; [73] *Pomimo tego, że dużo się uczyłam, strasznie się bałam, że dostanę złą ocenę*; [74] *Wszyscy czuliśmy ogromne zmęczenie, które odebrało nam chęć do walki o kolejną bramkę*; [75] *Czułam ogromny stres, nie mogłam zrobić ani jednego kroku dalej*.

W większości przytoczonych przykładów daje się zauważyć pesymistyczne nastawienie do rzeczywistości, do podejmowanych decyzji. Podobny stosunek do problemów współczesnego świata dostrzega Joanna Jagodzińska podczas analizy wypowiedzi uczniów szkoły podstawowej, którzy dochodzą do pesymistycznych wniosków, „że problemy ich przerastają i że nie są w stanie zrobić nic, by im przeciwdziałać” [Jagodzińska 1997: 49].

³⁰ Takie zjawisko omawia również Jadwiga Puzynina w kontekście ekspresywnych wykładników intensyfikacji, stanowiącej zjawisko natury ilościowej. Por. Puzynina 1992: 147.

Subiektywność nadawców widać także w formach wartościowania afektywnego, czego dowodzą zastosowane leksemy prymarnie wartościujące oraz leksemy wartościujące wtórnie, niekiedy nawet z wykrzyknieniami. Wprawdzie wartościowanie afektywne nie jest zjawiskiem zbyt rozpowszechnionym w badanych tekstach, jednakże przytoczone przykłady zasługują na uwagę:

[76] *Zapowiadał się dobry dzień;* [77] *To było niesamowite przeżycie!;* [78] *Było to naprawdę cudowne rozwiązanie naszych problemów;* [79] *To dopiero było przeżycie!;* [80] *Ach, jak mi było przykro.*

Z wartościowaniem związana jest także partykuła *niestety*. Wyraża żal lub niezadowolenie mówiącego ze stanu rzeczy, o którym mowa w zdaniu³¹. Dosyć często partykuła pojawia się w przygotowanych tekstach opisów, co ilustrują przykładami wybranych fragmentów:

[81] *Staraliśmy się zrobić wszystko, żeby strzelić bramkę. Niestety, przegraliśmy ten mecz.* [82] *Miałam nadzieję, że ktoś mnie zobaczy i powie kierowcy, żeby zaczekał. Niestety, kiedy od autobusu dzieliło mnie dosłownie kilka kroków, pojazd odjechał.* [83] *W końcu wpuścili nas do środka. Niestety, musieliśmy jeszcze długo wyczekać na rozpoczęcie seansu.* [84] *Z początku szło mi całkiem nieźle. Potem okazało się, że nie znam odpowiedzi na pytania. Niestety, musiałem pogodzić się z tym, że raczej nie otrzymam dobrej oceny.* [85] *Poprosiłyśmy panią bileterkę, żeby nas wpuściła, ale niestety, nie miałyśmy dokumentu tożsamości i kobieta odmówiła.* [86] *Zajęłam pierwsze miejsce. Wszyscy bili mi brawo. Niestety, nie mogłam w pełni cieszyć się zwycięstwem, bo po prostu zemdlalam.*

Podstawowym celem opisu jest przekazanie informacji o klimacie wydarzenia. W tym celu nadawcy podejmują odpowiednie starania, które jednocześnie przyczyniają się do zachowania semantycznej i strukturalnej spójności tekstu. Architektonika poddanych analizie wypowiedzi uczniów klasy siódmej i ósmej wskazuje na fakt, iż opis przeżyć mieści się na pograniczu między opisem a opowiadaniem. Jolanta Maćkiewicz mówi wprawdzie o pograniczu opisu przeżyć i opisu sytuacji, gdyż, jak twierdzi, opis sytuacji przedstawia zdarzenia rozgrywane się w tym samym czasie – zazwyczaj jest to zdarzenie główne i zdarzenie mu towarzyszące [Maćkiewicz 2010: 170]. Po przeprowadzonej analizie wypracowań widać jednak, że trudno jest wyznaczyć granicę między opisem przeżyć a opisem sytuacji. Można nawet zaryzykować twierdzenie, iż opis przeżyć jest pełniejszym opisem sytuacji, gdyż zostaje wzbogacony o prezentację subiektywnego obrazu świata wartości. Warto nadmienić, iż niektóre fragmenty uczniowskich opisów przybierają formę sprawozdania: dostarczają informacji, oddziałują emocjonalnie w określonym celu, a piszący mówi o faktach w ich zewnętrznych przejawach, tak jak je widział, nie bada głębiej przedstawionych spraw, nie dochodzi do sedna, nie argumentuje i dosyć często zbliża się do stylu potocznego³². Autor takiej wy-

³¹ Omówieniem partykuły *niestety* zajmuje się także cytowana badaczka. Zob. Puzynina 1992: 117.

³² Maria Nagajowa wspomina o trzech odmianach sprawozdania w praktyce szkolnej: typu reportaż-sprawozdanie w związku z wydarzeniami z życia codziennego (wycieczka); typu recenzja-sprawozdanie z lektury, przedstawienia, uroczystości, wystawy; typu protokół-sprawozdanie z życia szkoły i organizacji młodzieżowych (zebrania samorządu, zbiórki harcerskiej) [Nagajowa1985: 12].

powiedzi niewiele mówi o własnych odczuciach. Swój stan emocjonalny jedynie sygnalizuje we wstępie i w zakończeniu znakiem wykrzyknienia – jednakowo dla odczuwanego rozczarowania (ten stan nazywa również jeden raz w części właściwej za pomocą określenia *bardzo rozczarowany*), jak też w celu wyrażenia ostatecznego pozytywnego nastawienia do zaistniałych zdarzeń (uspokojenia). Opisowi poddane są przeżycia osób przebywających w polu widzenia autora tekstu: kibiców piłki nożnej, zawodników, znajomych, członków rodziny. Uczucia i ich zewnętrzne przejawy nazywane są wówczas za pomocą licznie nagromadzonych form czasownikowych, np.: *wściekli się, wstydzieli się, gratulowali, dziękowali, rozkładali ręce, zaśpiewali, zniszczył*. Reprezentacyjny przykład omawianego zjawiska przedstawiam poniżej w całości:

[87] *Dzisiaj oglądałem mecz Polska-Hiszpania. Ten mecz był o mistrzostwo świata w siatkówce. Koniec meczu. Polska przegrała!*

Kibice Polski się wściekli, wstydzieli się za naszych zawodników. Rozkładali ręce, spuszczały wzrok. Zauważyłem, że płakali jak bobry. Hiszpanie byli zadowoleni z tego meczu. Nasi kibice po cichu śpiewali hymn narodowy. Po chwili zaśpiewali głośno „Polacy nie się nie stało”. Tymczasem niektórzy kibice Hiszpanii dziękowali nam za mecz. Koledzy byli zdziwieni, że Hiszpanie gratulowali Polakom.

Wyszedłem ze stadionu bardzo rozczarowany. Spotkałem moich znajomych, którzy tak jak ja byli rozczarowani. Poszliśmy z kolegami do mojego domu. Tam zjedliśmy kolację i opowiedzieliśmy mojej rodzinie, co było na tym meczu. Mój brat się wściekł i zniszczył komputer. Po paru godzinach odprowadziłem kolegów do domu.

Kiedy szedłem do domu uświadomiłem sobie, że nic się nie stało, że Polska przegrała. Wygrają za rok!

Jak tłumaczy Maria Nagajowa, sprawozdanie-reportaż, poprzez większy udział środków stylistycznych, większe zbeletryzowanie tekstu – może nosić znamiona stylu artystycznego, lecz może być, jak najbardziej, zbliżone właśnie do wypowiedzi potocznych [Nagajowa 1985: 12], w tym również do form wypowiedzi uczniowskich.

Wnioski końcowe

1. Opis przeżyć jest najtrudniejszym do realizacji rodzajem opisu, jednak bardzo intensywnie przez uczniów rozwijamym.
2. Narracja w opisie przeżyć jest w mniejszym stopniu obserwowaniem otaczającego świata, natomiast bardziej koncentruje się na odczuwaniu, doświadczaniu oraz doznawaniu.
3. Istotą opisu przeżyć jest konceptualizacja uczuć, przybierająca tak formę bezpośrednią, jak i pośrednią, dla rozwinięcia których uczniowie stosują trzy różne schematy.
4. Istotne w opisywaniu doznań jest zjawisko prymarnego i wtórnego wartościowania, a także manifestacja klimatu przeżyć za pomocą tropów stylistycznych.

5. W tekstach uczniowskich uobecnia się potencjał twórczy oraz wrażliwość ich autorów.
6. Dobra świadomość językowa uczniów jest efektem należytych warunków stworzonych dzieciom przez nauczycieli w trakcie dyskursu edukacyjnego.

Bibliografia

- Czapiga Z., 2017, *Niewerbalne sposoby wyrażania emocji (na przykładzie literatury polskiej i rosyjskiej)*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Linguistica Rossica” 14, s. 27–38.
- Dereń E., Polański E., 2012, *Wielki słownik języka polskiego*, Kraków.
- Dobrzyńska T., 1994, *Mówiąc przenośnie... studia o metaforze*, Warszawa.
- Dubisz S. red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–5, Warszawa.
- Encyklopedia popularna PWN*, 2005, Warszawa.
- Filip G., Krauz M., 2010, *Szkice o języku i wartościach w wybranych utworach Stefana Żeromskiego*, Rzeszów.
- Głowiński M., 1986, *Wartościowanie w badaniach literackich a język potoczny [w:] O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. S. Sawicki, W. Panas, Lublin, s. 179–185.
- Grabias S., 1981, *O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo*, Lublin.
- Grzegorzczak R., 2006, *Wykłady z polskiej składni*, Warszawa.
- Iwanowicz M., 2008, *Barwne epitety w liryce młodopolskiej na wybranych przykładach*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Litteraria Polonica” 11, s. 37–57.
- Izdebska-Długosz D., 2015, *Słownictwo nazywające uczucia w pracach pisemnych ukraińskojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego [w:] Dać wyraz uczuciom. Analizy na podstawie tekstów kultury i wypowiedzi młodzieży*, red. U. Kopeć, M. Bąk, Rzeszów, s. 289–304.
- Jagodzińska J., 1997, *Wartościowanie w wypowiedziach uczniów szkoły podstawowej*, „Studia Pragmalingwistyczne”, red. J. Porayski-Pomsta, H. Zgólkowa, Warszawa, s. 38–58.
- Kopeć U., 2000, *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*, Rzeszów.
- Krauz M., Litwin J., 1996, *Delimitatory początku opisu [w:] Tekst i jego odmiany*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa.
- Kudra A., 2006, *Porównanie konceptualne. Elementy teorii tropu (na przykładzie poezji Tadeusza Różewicza)*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Litteraria Polonica” 8, s. 317–335.
- Kurczab H., 2012, *Z problemów wartości i wartościowania (Wybrane zagadnienia)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego”, z. 72, „Dydaktyka” 7.
- Lakoff G., Johnson M., 1988, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa.
- Lenartowska K., Świątek W., 1989, *Inspirowanie wypowiedzi pisemnych w klasach I–III*, Warszawa.
- Liszczyk-Kubina K., 2013, *Czasowniki momentalne jako komponenty werbalne konstrukcji analitycznych wyrażających fazę*, „Linguarum Silva” 2, s. 15–30.
- Łabaszczyk M., 2006, *Kryteria środków wyrażania emocji w języku [w:] Wyrażanie emocji*, red. K. Michalewski, Łódź, s. 71–76.
- Ługowska J., 2012, *Dlaczego dzieci i dorośli czytają baśnie? Z zagadnień baśniowej kompetencji*, „Polonistyka”, nr 9, s. 4–7.
- Maćkiewicz J., 2010, *Jak dobrze pisać. Od myśli do tekstu*, Warszawa.
- Mayenowa M.R., 1949, *Poetyka opisowa. Opis utworu literackiego. Książka pomocnicza dla nauczycieli*, Warszawa.
- Mayenowa M.R., 1978, *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*, Wrocław.

- Mikołajczuk A., 2009, *Obraz radości we współczesnej polszczyźnie*, Warszawa.
- Nagajowa M., 1985, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Nagajowa M., 1995, *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa.
- Nowak E., 2014, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków.
- Nowakowska-Kempna I., 2000, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, Warszawa.
- Okopień-Sławińska, 1980, *Metafora bez granic*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja” nr 6 (54), s. 3–35.
- Ostrowska K., 1994, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk.
- Pajdzińska A., 1999, *Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata* [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 83–101.
- Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa.
- Reykowski J., 1994, *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, Warszawa.
- Rypel A., 2007, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz.
- Siuta J., red., 2005, *Słownik psychologii*, Kraków.
- Smół J., 2006, *O emocjach w gwarze uczniowskiej* [w:] *Wyrażanie emocji*, red. K. Michalewski, Łódź, s. 421–427.
- Węłpa A., 2009, *Uczucia wyrażane za pomocą języka ciała w pieśniach ludowych z Warmii i Mazur*, „Prace Językoznawcze”, z. XI, UWM, Warszawa, s. 247–259.
- Wierzbicka A., 1971, *Metatekst w tekście* [w:] *O spójności tekstu*, red. M.R. Majenowa, Wrocław, s. 105–121.
- Wierzbicka A., 1971a, *Kocha, lubi, szanuje. Medytacje semantyczne*, Warszawa.
- Witosz B., 1996, *Anarchiczna struktura opisu?* [w:] *Tekst i jego odmiany*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa, s. 19–31.
- Wojtczuk K., 2006, *Śmiech i płacz w języku i kulturze. Zarys problematyki* [w:] *Wyrażanie emocji*, red. K. Michalewski, Łódź, s. 102–108.

THE CONCEPTUALIZATION OF FEELINGS AS A SPECIFIC DESCRIPTION OF EXPERIENCES IN STUDENT'S TEXTS

Summary

The aim of the article is to analyze the development of the description of experiences and the conceptualisation of feelings in the school essays. The author analyzes the proper part of the description of experiences prepared by primary school students; the interpretation consists of both treating the text as a product – the effect of using technology in the process of linguistic activity – as well as introducing the students' textual abilities and skills. The analyzed texts include the authors' own interpretations of their experiences, starting from the presentation of stimuli that triggered the given feelings, through describing the accompanying and emotional reactions, and ending with the description of the results derived from the experienced emotions. The essence of the description of experiences is the conceptualization of feelings, for the development of which students use three different schemas: simple time sequences, the contrast technique and the “kaleidoscope technique”.

Key words: description of experiences, feelings, description technique, composition, stylistic traces