

Agnieszka Mikołajczuk

Wydział Polonistyki
Uniwersytet Warszawski

Nauka wstydu. Język uczuć jako narzędzie edukacji emocjonalnej najmłodszych – z badań nad językową konceptualizacją WSTYDU w książeczkach dla dzieci (na tle polszczyzny ogólnej)

[...] osobowość rozwija się w miarę tego, jak na miejsce zwykłego wzajemnego naśladownictwa małych dzieci wkracza dyskusja i wymiana myśli. (Piaget 1967:293)

Wstyd można wychowywać! Wstyd jest jakimś załącznikiem ludzkiej moralności, jakimś podstawowym i bardzo elementarnym rodzajem reaktywności na zło moralne czynione przez wstydzącego się. [...] jest prasmusieniem. Wstyd jest nam po prostu dany i żadna sytuacja, żaden układ kulturowy nie ma w sobie mocy go z ludzkiej natury usunąć. Jednak w mocy otoczenia kulturowego, w mocy wychowawcy leży to, co należałoby nazwać pedagogią wstydu. Od charakteru tej pedagogii zależy bardzo wiele – może to być pedagogia budząca wstyd fałszywy, neurotyzująca poczucie wstydu, pedagogia bezwstydu, ale może też być pedagogia wysubtelniająca ludzką wrażliwość moralną, która przez poczucie wstydu się przejawia. Może rzeczywiście prowadzić do wzrostu piękna moralnej sylwetki człowieka [...]. (Grabowski 2003: 15-16)

1. Wprowadzenie: O motywacji i celach badań

W latach 90. XX wieku Daniel Goleman, autor bestsellera „Inteligencja emocjonalna” (Goleman 1997), zdiagnozował na przykładzie społeczeństwa amerykańskiego problem „zapaści emocjonalnej”. Do jej przejawów zaliczył obserwowany coraz częściej w wielu nowoczesnych społeczeństwach, nie tylko w USA, stały wzrost liczby zachowań świadczących o braku podstawowych kompetencji emocjonalnych u młodych ludzi, wskazując na coraz liczniejsze wśród nich przypadki przemocy (z gwałtami i morderstwami włącznie), głębokiej depresji, cięż nastolatek czy uzależnień od substancji psychoaktywnych – i tłumacząc tę sytuację m.in. niesprzyjającymi rozwojowi psychicznemu warunkami, zwłaszcza ekonomicznymi, w jakich muszą funkcjonować dziś rodziny:

[...] zapaść emocjonalna zdaje się być ceną, którą płacą dzieci na całym świecie za wzrastanie we współczesnych społeczeństwach. [...] nawet pełni jak najlepszych chęci rodzice mają coraz mniej okazji do ożywych kontaktów z dzieckiem, wykształcających u niego umiejętności emocjonalne.

Jeśli rodziny nie funkcjonują już tak skutecznie, aby zapewnić dzieciom stabilne podstawy życia, to co należy robić? [...] właściwie przemyślane środki naprawcze i zaradcze mogą utrzymać dzieci na właściwej drodze. (Goleman 1997: 360, 362)

O tym, że obawy przed „analfabetyzmem emocjonalnym” swoich dzieci zaczynają żywić również Polacy, może pośrednio świadczyć rosnąca w ostatnim piętnastoleciu liczba książeczek na temat emocji i wartości, adresowanych do dzieci i wydawanych po polsku. Potwierdzeniem zapotrzebowania na takie „podręczniki uczuć” dla najmłodszych są kolejne wydania poszczególnych tytułów – na przykład w serii Wojciecha Kołyszki książeczka o zazdrości doczekała się już trzeciej edycji, a poradnik o wstydzie – drugiej (zob. Kołyszko, Tomaszewska 2015a, 2015b). Widać wyraźnie, że rodzice i inni wychowawcy poszukują pomocy w publikacjach, które miałyby wspomagać rozwój emocjonalny ich dzieci.

Przebieg tego rozwoju, zarówno w sytuacjach mu sprzyjających, jak i w warunkach ryzyka, opisuje wielu psychologów (zob. np. Brzezińska, red., 2005; Dunn 1998; Izard 1998; Lazarus 1998; Lewis 2005b; Oatley, Jenkins 2003; Przetacznikowa 1967; Rothbart 1998; Schaffer 2005). Wskazują oni na to, że kolejne okresy życia dziecka cechuje – w normalnych warunkach – pojawianie się coraz bardziej złożonych przeżyć emocjonalnych i stopniowe różnicowanie tych przeżyć (wspomagane przez nabywanie mowy i rozwój słownika), powiązane z tym opanowywanie sztuki rozpoznawania uczuć własnych i cudzych, właściwego ich wyrażania zależnie od sytuacji, a także przewidywania konsekwencji swoich i cudzych działań pod wpływem emocji oraz umiejętności modyfikowania własnych myśli i zachowań, czyli stosowania w praktyce różnych mechanizmów samokontroli.

Samokontrola jest uznawana przez psychologów za jeden z zasadniczych celów rozwoju emocjonalnego. Możemy z nią powiązać różnorodne składniki, które Daniel Goleman wymienia za twórcami programów prewencyjnych jako podstawowe umiejętności emocjonalne. Są to między innymi: 1) samoświadomość, dzięki której dziecko może obserwować siebie i rozpoznawać oraz nazywać swoje uczucia, korzystając z rozbudowywanego przez siebie stopniowo słownika uczuć; 2) podejmowanie decyzji po przeanalizowaniu zamierzonych działań, ich motywów i potencjalnych konsekwencji zamiast bezrefleksyjnego, automatycznego poddawania się impulsom; 3) porozumiewanie się z innymi, uwzględniające nie tylko własny – podmiotu – punkt widzenia, czyli „skuteczne rozmawianie o uczuciach – umiejętne słuchanie i zadawanie pytań, rozróżnianie między tym, co mówi albo robi ktoś inny, a tym, co sądzi lub jak na to reaguje” sam podmiot (Goleman 1997: 461-462); 4) wnikliwość, której przejawem jest „rozpoznawanie schematów”, jakim podporządkowane są przeżycia i reakcje emocjonalne podmiotu oraz innych osób (zob. Goleman 1997: 412-413, 461-462). Widać tu wyraźnie, że bez umiejętności językowych tak rozumiana samokontrola nad emocjami nie byłaby możliwa. Między innymi z tego właśnie powodu psychologdy

podkreślają wagę rozwoju językowego w opanowywaniu umiejętności emocjonalnych przez dziecko (zob. też Rothbart 1998: 311-312; Schaffer 2005: 156-160), dostrzegając także wpływ deficytów rozwoju mowy na zahamowanie rozwoju emocjonalnego i na trudności z samokontrolą¹. Umiejętność regulacji własnych zachowań jest istotna dla odgrywania różnych ról społecznych, z którymi – zwłaszcza od momentu pójścia do szkoły – młody człowiek musi sobie radzić. Jak zauważa Julita Wojciechowska, szczególne znaczenie ma tu przeżywanie wstydu:

Zdobycie umiejętności samoregulacji, czego warunkiem jest optymalny poziom doświadczania wstydu i kontrola ze strony dorosłych, jest wstępem do przyswajania określonych kompetencji zadaniowych, niezbędnych w procesie edukacji dziecka. (Wojciechowska 2005: 133)

Zarówno dla możliwości wykształcenia się uczucia wstydu, jak i innych emocji samoświadomościowych poziom rozwoju mowy okazuje się decydujący zwłaszcza na początku krystalizacji tych przeżyć. Błażej Smykowski tłumaczy to między innymi pojawieniem się możliwości uogólniania jednostkowych doznań afektywnych i oderwaniem się od aktualnej sytuacji:

Rozwój emocjonalny dziecka w wieku przedszkolnym służy wzrostowi jego samokontroli [...]. Pierwszym krokiem w procesie powstawania samokontroli jest pojawienie się możliwości uogólniania afektów w wyniku rozwoju mowy. Dzięki temu zachowanie dziecka zaczyna być motywowane nie tylko przeżyciem afektywnym, związanym z aktualną sytuacją, lecz także tendencjami emocjonalnymi, wynikającymi z uogólnionych doświadczeń. Świadczy o tym między innymi pojawienie się takich emocji, jak duma, wstyd, poczucie winy, zazdrość i zakłopotanie. Nie są to emocje będące bezpośrednią reakcją na sytuację doświadczaną aktualnie. Są one wynikiem uogólniania wcześniejszych doświadczeń tego typu. Dzięki temu powstaje reprezentacja emocji, która umożliwia na przykład wczesne identyfikowanie, a potem kontrolowanie pewnego typu emocji. Aby ustalić znaczenie emocji, dziecko musi umieć rozpoznać stopień jej społecznej aprobaty oraz wartość, jaką ma dla niego jej przeżywanie. Do tego niezbędny jest pewien zakres autorefleksji. [...] Dzięki temu, że emocje są reprezentowane [m.in. w mowie – A.M.], mogą one utrzymać się dłużej niż przedmiot, który je wzbudził. Ta zdolność zachowania uczuć jest warunkiem powstania uczuć międzyludzkich i moralnych [...].” (Smykowski 2005a: 192-193)

Zdaniem Carroll Izard na powstanie emocji samoświadomościowych składają się zarówno czynniki społeczno-kulturowe i poznawcze (doświadczenie, uczenie się, w tym przyswojenie mowy), jak i biologiczne (geny i dojrzewanie organizmu):

Pojawiająca się u dziecka zdolność do reagowania takimi emocjami, jak pogarda, wstyd i poczucie winy wiąże się z dojrzewaniem i różnicowaniem się neuronalno-oceniających składników tych emocji, a także z dojrzewaniem poznawczym i nabywaniem doświadczeń społecznych. Pojawienie się owych emocji jest skoordynowane z rozwojem poznawczym, ponieważ są one zależne od samoświadomości, porównań społecznych i innych wyższych procesów poznawczych. Poznawcze uwarunkowania tych emocji nie podważają jednakże hipotezy o wrodzonym charakterze zdolności do ich przeżywania. (Izard 1998: 299; por.: Schaffer 2005: 150)

¹ Dla przykładu Julita Wojciechowska wskazuje na to, że: „Deficyty w rozwoju poznawczym i rozwoju mowy często towarzyszą zachowaniom agresywnym i nadaktywności u dzieci [...]” (Wojciechowska 2005: 132).

Udział czynnika poznawczego wydaje się wręcz niezbędny w przebiegu rozwoju emocji samoświadomościowych. Aby bowiem przeżycia te mogły się pojawić i zróżnicować, konieczne są: wykształcenie się u dziecka w wieku poniemowlęcym pojęcia Ja, a w dalszej kolejności także rozwój zdolności rozumienia sytuacji społecznych, poznanie norm ważnych dla danej grupy, umiejętność porównywania się z innymi i przewidywania aprobaty oraz dezaprobaty otoczenia (zob. Dunn 1998: 296; Izard 1998: 298-299; Lewis 2005a, 2005b; Rothbart 1998: 310-311; Schaffer 2005: 151-156). Wszystkie te elementy są w różny sposób wbudowywane w poznawcze reprezentacje poszczególnych emocji, z którymi wiążą się określone nazwy w danym języku. Jak widać, rozwój języka splata się tu ściśle z rozwojem poznawczym. Błażej Smykowski tak ten splot zależności ujmuje:

„[...] wszyscy badacze uznają, że bez wzrastającej sprawności posługiwania się językiem, zarówno w funkcji narzędzia komunikacji, jak i pracy intelektualnej, niemożliwy byłby taki postęp, jaki staje się udziałem dziecka w wieku przedszkolnym w zakresie tworzenia systemu reprezentacji myśli, przekonań, uczuć, pragnień własnych i innych ludzi. Reprezentacje te są dla dziecka konstrukcjami teoretycznymi, pozwalającymi mu na interpretowanie i organizowanie zachowań swoich i cudzych” (Smykowski 2005b: 242).

Biorąc pod uwagę procesy kształtowania się poznawczej reprezentacji uczuć u dzieci, Barbara Górecka-Mostowicz zauważa, że nie dokonuje się to samoistnie i bezproblemowo. Często zaskakujące dorosłych zachowania emocjonalne najmłodszych są dowodem na to, iż rozwój emocjonalny dziecka „wymaga pomocy i ukierunkowania” ze strony jego opiekunów (rodziców, nauczycieli). To ukierunkowanie powinno obejmować „wspomaganie poznawczej reprezentacji emocji” nie tylko przez poszerzanie wiedzy o uczuciach (za pomocą stymulowania percepcji przeżyć i ich różnicowania), lecz również przez kształtowanie „scenariuszy programów zachowań emocjonalnych” powiązanych z odpowiadającymi im nazwami (zob. Górecka-Mostowicz 2003). Ma to szczególne znaczenie w kontekście tezy Carroll Izard o tym, że „kształtowanie się wewnątrznie spójnych wzorców poznawczych, emocjonalnych i działaniowych” stanowi główny aspekt rozwoju emocjonalnego dziecka (zob. Izard 1998: 303). Książeczki o emocjach (i wartościach) adresowane do dzieci mają służyć kształtowaniu i utrwalaniu takich wzorców.

Nazwy emocji pojawiają się w języku dzieci w nieprzypadkowej, jak się wydaje, kolejności. Z badań Marii Kielar-Turskiej nad stosowaniem leksyki emocjonalnej przez dzieci 5-, 7- i 9-letnie wynika, że najbardziej naturalne w mowie polskojęzycznych przedszkolaków i młodszych uczniów jest wykorzystywanie czasowników, a najmniej – rzeczowników nazywających emocje, co może świadczyć o ujmowaniu przez dzieci uczuć „w kategoriach procesu” (Kielar-Turska 2006: 136), z przypisaniem im jako istotnej cechy przebiegu w czasie.

Jest to szczególnie ciekawe w kontekście porównawczym, jako że nie każdy język pozwala tak łatwo jak polszczyzna na czasownikowe opisywanie przeżyć emocjonalnych (por. marginalizację czasowników przy dominacji przymiotników i rzeczowników w anglojęzycznym leksykonie emocji – zob. np. Dziwirek, Lewandowska-Tomaszczyk 2010: 18-26; Wierzbicka 1999b: 178-179; Frijda 2005: 97).

Ważne z punktu widzenia głównego obiektu naszych zainteresowań, tj. konceptualizacji uczuć samoświadomościowych, są też wnioski Marii Kielar-Turskiej z porównania zasobu nazw różnych kategorii uczuć opisywanych przez badane dzieci:

Pięciolatki znały najwięcej określeń związanych z takimi emocjami, jak: miłość, radość i strach, w ogóle zaś nie mówiły o wstydzie. Siedmiolatki również najczęściej mówiły o radości i miłości, ale także o smutku. Dziewięciolatki częściej niż młodsze dzieci mówiły o gniewie. (Kielar-Turska 2006: 135)

To, że najmłodsze z badanych dzieci nie wspominają o wstydzie, nie musi oznaczać, że go nie znają, nie przeżywają czy że nie rozumieją samej nazwy, może natomiast wskazywać, że dopiero na wyższych etapach rozwoju kategoria wstydu staje się dla dzieci kategorią szczególnie ważną, istotną z punktu widzenia zintensyfikowanych kontaktów społecznych i odgrywania różnych ról w szkole i poza nią. Ale zaczątki kształtowania się uczuć społecznych i moralnych pojawiają się już wcześniej. Między trzecim a dwunastym rokiem życia dziecka dokonują się istotne zmiany mające wpływ na rozwój uczuć społecznych i moralnych. Jest to czas, w którym regulacja dziecięcych uczuć początkowo zależy od sterowania przez osoby z zewnątrz (rodziców i innych opiekunów), a następnie zaczyna podlegać konwencjiom społecznym, określającym standardy postępowania (zob. Magai 2008: 380; por. też: Smykowski 2005a: 198; Appelt 2005b: 288-289). Jest to też czas znaczących zmian w kształtowaniu się samooceny dziecka, kiedy po etapie koncentracji na cechach zewnętrznych i na aktualnej sytuacji następuje etap uogólniania i skupienie się na trwałych wartościach wewnętrznych człowieka, co prowadzi do ukształtowania się poczucia własnej wartości (zob. Wiliński 2005: 33). Zatem okresy przedszkolny i wczesnoszkolny wydają się szczególnie interesujące z punktu widzenia psychologicznych i lingwistycznych badań nad rozwojem emocjonalnym i rozwojem języka uczuć, w tym – uczuć samoświadomościowych.

Dodatkowych argumentów za dokładniejszym przyjrzeniem się językowej konceptualizacji uczuć w publikacjach dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym dostarcza Judy Dunn, która tak tłumaczy wartość wzrastającej „zdolności i skłonności dziecka do mówienia o własnych emocjach i refleksji nad nimi”:

[...] z jednej strony pomaga [to] dzieciom zrozumieć doświadczenia emocjonalne i ewentualnie zdystansować się do nich [...] oraz umożliwia <<dzielenie się swoim osobistym doświadczeniem świata,

a także bycie z innymi w intymności, izolacji i samotności, miłości, strachu i przerażeniu>> (Stern, 1985, s. 182). Z drugiej strony prowadzi to dziecko do uczestniczenia w społecznie akceptowanych koncepcjach emocji, charakterystycznych dla kultury, w której żyje [...]. Odpowiedź na pytanie o istotę rozwoju emocjonalnego powinna więc wskazywać nie tylko na zrozumienie emocji własnych i cudzych, ale także na **rodzące się uczestnictwo we własnej kulturze**. (Dunn 1998: 297-298)

Niezwykle cenny z punktu widzenia badań językoznawczych wydaje się podkreślony tu przez autorkę motyw zakotwiczenia dziecka w kulturze poprzez jego językowo-emocjonalny wzrost. Jeśli sposób mówienia o uczuciach, z jakim styka się mały człowiek w rozmowach z dorosłymi i rodzeństwem, w tym w dyskusjach o przeżyciach bohaterów wspólnie czytanych książek czy wspólnie oglądanych filmów, pozwala dziecku poznać preferowane w danym środowisku językowym scenariusze uczuć i powiązane z nimi nazwy uczuć, to bardzo ciekawe wydaje się sprawdzenie, czy autorzy (i tłumacze) adresowanych do polskojęzycznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym książeczek o uczuciach (i wartościach) wykorzystują wzorce konceptualizacji emocji z wybranej kategorii – tu: z rodziny WSTYDU – typowe dla polszczyzny ogólnej, czy też używają wprawdzie języka polskiego (w oryginale lub w tłumaczeniu), ale w sposób specyficzny, modyfikując (mniej lub bardziej świadomie) pojęcia ważne dla funkcjonowania jednostki i społeczności – uwypuklając jedne, a marginalizując inne cechy lub nawet całe schematy reprezentacji przeżyć. Modyfikacje te mogą oddziaływać na sposób mówienia i myślenia, a przypuszczalnie nawet na sposób przeżywania emocji przez odbiorców tych publikacji. Mogą one też przesądzać o zachęceniu lub, odwrotnie, zniechęceniu do ponownej lektury, która wzmacniałaby preferowane w tych tekstach poznawcze schematy przeżyć i zachowań emocjonalnych².

Głównym celem prezentowanych w tym studium analiz jest zatem próba odpowiedzi na pytanie, jakie sposoby konceptualizacji i opisywania uczuć w rodzaju WSTYDU są przywoływane najczęściej w książeczkach o uczuciach (i wartościach), skierowanych do najmłodszych, i w jakim stopniu są one zbieżne lub rozbieżne ze schematami wykorzystywanymi w tekstach polszczyzny ogólnej, a także – jakie mogą być tego przyczyny.

² Zwłaszcza jeśli są to teksty narracyjne, beletrystyczne, których lektura – jak dowodzą badania psychologów kanadyjskich (zob. Oatley 2012) – „pozwała lepiej rozumieć innych i rozwija kompetencje społeczne. Proces wchodzenia w świat fikcji literackiej buduje zdolność empatii i sprawia, że łatwiej przyjąć punkt widzenia drugiej osoby. Może nawet zmienić osobowość. [...] jest treningiem interakcji z ludźmi. Może udoskonalać mózg społeczny. W efekcie będziemy lepiej przygotowani do współpracy, przyjaźni, a nawet miłości” (Oatley 2012: 44, zob. też: Oatley, Jenkins 2003: 370).

2. Charakterystyka źródeł danych i metod analizy

W badaniach zostały wykorzystane dwa główne źródła danych:

1. Po pierwsze, słowniki współczesnej polszczyzny (zob. Bibliografia – II.B) oraz Narodowy Korpus Języka Polskiego (NKJP) w wersji zrównoważonej, liczący około 250 milionów słów – traktowane jako główne źródła informacji o polszczyźnie ogólnej (z pewnymi zastrzeżeniami, do których odniesiemy się w zakończeniu).

2. Po drugie, dwadzieścia książeczek adresowanych do dzieci w wieku od czterech do jedenastu lat (zob. Bibliografia – II.C). Książeczki te są rodzajem przewodników po emocjach (i wartościach) uznanych przez autorów za ważne i warte przybliżenia najmłodszym. Większość omawianych tekstów została napisana w oryginale po polsku – wyjątek stanowią tylko dwie prace: Barbary Cain (2008) o nieśmiałości (przetłumaczona z języka angielskiego) oraz Oscara Brenifiera (2013) o różnych uczuciach (przełożona z francuskiego). Zazwyczaj twórcy i wydawcy tych publikacji deklarują psychologiczne doświadczenie zawodowe lub współpracę z psychologami, sugerując, że oddają do rąk czytelników fachowe narzędzia wspomaganie rozwoju emocjonalnego przedszkolaków i uczniów szkoły podstawowej. Mają one w sposób przemyślany i świadomie zaplanowany stymulować rozwój różnych kompetencji emocjonalnych najmłodszych.

Tak określony adresat i cel analizowanych książeczek nie jest przypadkowy, gdyż, jak już była o tym mowa, w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa następuje intensywny rozwój psychiki człowieka, kształtują się podstawy przeżyć moralnych i społecznych. Nie dziwi więc fakt, że tak wiele książeczek o emocjach (i wartościach) jest kierowanych do odbiorców w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Analizowane książeczki zawierają różne rodzaje tekstów. Bezpośrednim adresatem większości z nich jest dziecko – jako odbiorca opowiadań [tekstów fabularnych pisanych zarówno w konwencji realistycznej (np. Mikołajczak-Bąk, red., 2012), jak i fantastycznej czy baśniowej (np. prace Wojciecha Kołyszki)], także rymowanek, zagadek, dialogów i miniwykładów lub pogadanek oraz jako wykonawca różnych ćwiczeń. Rzadziej zamierzonymi odbiorcami są tu dorośli – dla nich przeznaczono głównie krótkie teksty informacyjno-poradnikowe i instrukcje dotyczące pracy dziecka z książką oraz nieliczne ćwiczenia. Części kierowane do dorosłych stanowią zazwyczaj tylko dodatek do głównego tekstu adresowanego do dzieci – wyjątkiem jest jedynie seria materiałów wydawnictwa „Harmonia”, obejmująca

zestawy haseł do opracowania z dziećmi oraz komentarze do tych materiałów, skierowane w pierwszej kolejności do osób pracujących z najmłodszymi uczniami (i/lub pacjentami).

Wybrane do badań książeczki o uczuciach (i wartościach) dla dzieci były publikowane w Polsce w latach 2004-2015 w wersji tradycyjnej, drukowanej (i do początku 2015 roku miały od jednego do nawet trzech wydań), a wtórnie – także jako audiobooki (por. Kasdepke 2012/2013). Zgromadzone w nich teksty zostały przeze mnie zapisane w wersji elektronicznej i złożyły się na korpus tematyczno-specjalistyczny, który umownie nazwałam *Korpusem Książeczek dla Dzieci* (lub w skrócie: *korpusem dziecięcym*, KKD).

Dzięki opracowaniu wersji elektronicznej tego korpusu do analizy ilościowej danych można było wykorzystać program AntConc3.4.3w. Umożliwił on zebranie informacji o pełnych zasobach słownika uczuć zastosowanego przez autorów badanych tekstów i pozwolił na sprawdzenie frekwencji interesujących nas nazw uczuć i konstrukcji, w jakich te nazwy wystąpiły w omawianym korpusie.

W porównaniu obydwu korpusów – ogólnego (NKJP) i dziecięcego (KKP) – wykorzystano do analizy wszystkie przykłady użycie badanych słów zastosowanych w książeczkach dla dzieci oraz porównywalne pod względem ilościowym próbki konkordancji poszczególnych słów wybrane losowo z NKJP. Zatem na przykład skoro w KKD słowo *wstyd* pojawiło się sto siedemdziesiąt osiem razy, to do analizy porównawczej dobrano próbkę dwustu przykładów konkordancji słowa *wstyd* z NKJP, a ponieważ czasownik *wstydzic się* został użyty w KKD dziewięćdziesiąt dziewięć razy, to porównywana z nim była próbka stu konkordancji z NKJP.

Oprócz analiz ilościowych badania objęły także analizy jakościowe danych pochodzących z obydwu korpusów. Celem było ustalenie pojęciowej zawartości wybranych jednostek i konstrukcji, występujących w tekstach KKD oraz w losowo wybranych i ilościowo porównywalnych próbkach pochodzących z NKJP. Analiza jakościowa dotyczyła wybranych aspektów konceptualizacji uczuć z kategorii WSTYDU i wybranych modeli pojęciowych tych uczuć, w tym metaforycznych wzorców konceptualizacji możliwych do zrekonstruowania w każdym z korpusów.

W kolejnych częściach tego opracowania zostaną zaprezentowane wyniki zapowiedzianych wyżej analiz.

3. Jak są opisywane i konceptualizowane uczucia z kategorii WSTYDU w książeczkach dla dzieci (na tle polszczyzny ogólnej)?

3.1. Sposoby nazywania uczuć w rodzaju WSTYDU (w KKD i NKJP)

3.1.1. Miejsce rodziny leksykalnej *wstydu* wśród nazw uczuć z kategorii WSTYDU

Żeby zarysować tło dla analizy tekstów kierowanych do dzieci, spójrzmy na początek na przykład wypowiedzi zaczerpniętej z prasy ogólnopolskiej, reprezentujący „dorosły” sposób mówienia o uczuciach:

[1] Wiele pięt wstydu: nieśmiałość, zażenowanie, speszenie, lęk przed wystąpieniami, otyłość, bieda, poczucie winy, przyzwoitość, destrukcja [Szostak 2014: 26-27]

Jest to akapit wprowadzający do serii wywiadów poświęconych kategorii WSTYDU, opublikowanych we wrześniowym numerze „Wysokich Obcasów Extra” w 2014 roku. Violetta Szostak rozmawia w nich na temat interesujących nas uczuć z aktorką, etykiem, księdzem, projektantką mody oraz psychoterapeutką. Uderzające jest w tym fragmencie nagromadzenie rzeczowników i zupełny brak jakiegokolwiek czasownika. Ponadto cały przytoczony akapit opiera się na oryginalnej metaforze, w której o wstydzie mówi się z odniesieniem do obrazu wielopiętrowej budowli. Interpretując tę metaforę, możemy tu wskazać:

- a) „piętra” reprezentujące różne nazwy emocji i cech emocjonalnych wchodzących bezpośrednio w zakres rozumienia *wstydu* – są to: *nieśmiałość, zażenowanie, speszenie, lęk przed wystąpieniami*, a sam *wstyd* jawi się w tym kontekście jako hiperonim określający kategorię nadrzędną, najbardziej abstrakcyjną;
- b) „parter” obejmujący nazwy źródeł wstydu, powodów do wstydu (uznanych za typowe przez autorkę tekstu, jej rozmówców lub współczesnych Polaków w ogóle): *otyłość, bieda*; słowa te łączy ze *wstydem* semantyczna relacja przyczynowo-skutkowa;
- c) „fundament” z określeniami przeżycia moralnego oraz cechy człowieka, której świadectwem bywa to przeżycie: *poczucie winy* i *przyzwoitość*; *wstyd* w pewnych kontekstach odnosi się właśnie do kategorii przeżyć moralnych, które tak jak poczucie winy są emanacją przyzwoitości – i w takich kontekstach uaktywniają się pozytywne konotacje tego słowa;
- e) „mroczną piwnicę”, w której znalazło się określenie wskazujące na negatywne konsekwencje wstydu: *destrukcja*; określenie to można potraktować jako sygnał negatywnych konotacji *wstydu*.

Widzimy zatem, że słowo *wstyd* łączy swym zakresem bardzo różne elementy, a ich wielorakość dowodzi, jak skomplikowany kompleks pojęciowy kryje się za tą nazwą przeżyć.

Pole leksykalno-semantyczne WSTYDU obejmuje w języku polskim dużo więcej jednostek niż te wymienione wyżej w punkcie (a). Składniki tego pola można zebrać i uporządkować tak, jak to pokazuje przedstawiony na następnej stronie rysunek 1. (ze względu na ograniczenia miejsca obejmujący głównie rzeczowniki, które reprezentują całe rodziny leksykalne). Wymienione na rysunku słowa zostały zgromadzone na podstawie analizy zawartości leksykalnej definicji leksykograficznych hasła *wstyd* i jego derywatów oraz (innych) wyrazów je definiujących. Słowniki jednak nie mówią wszystkiego.

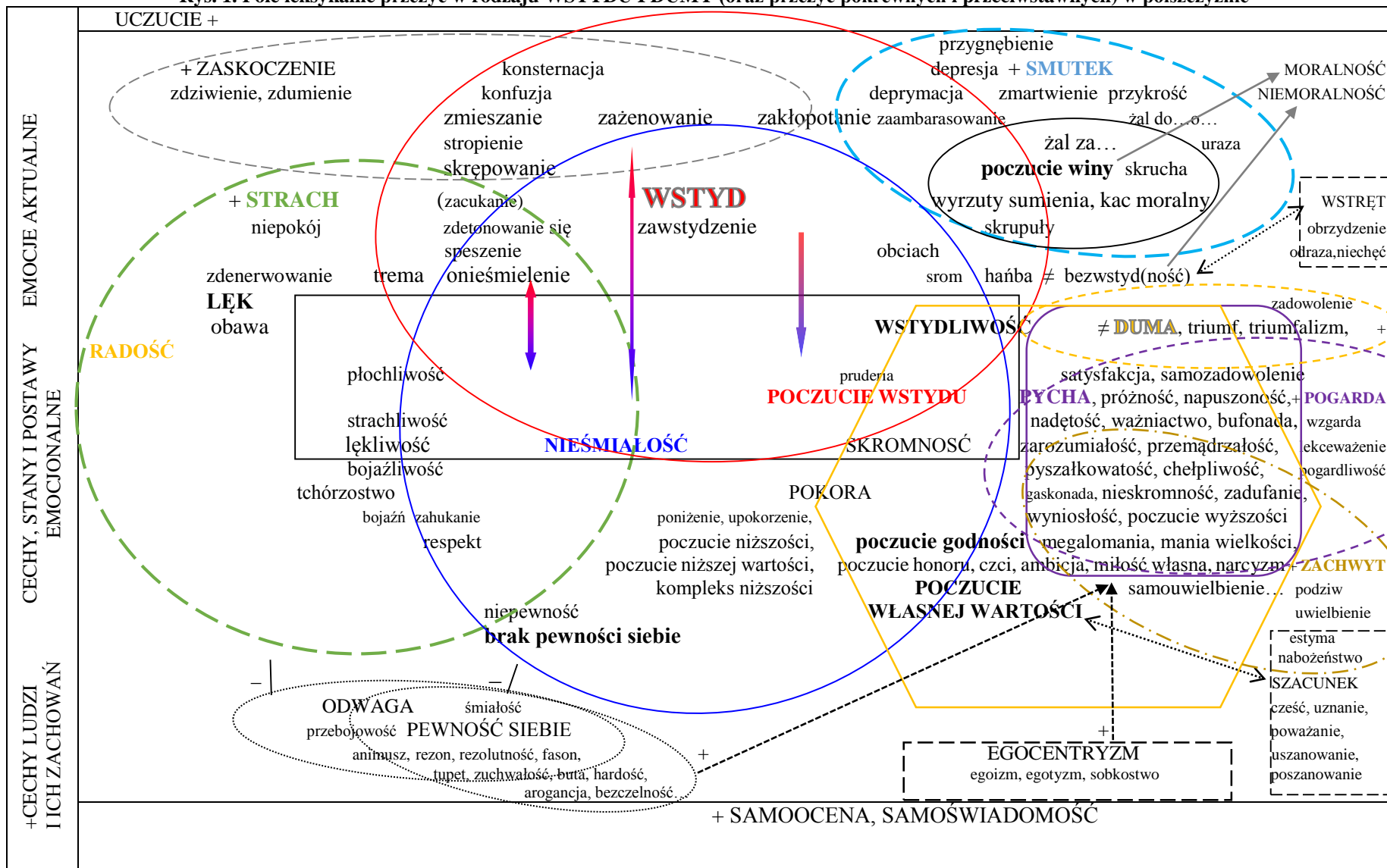
Badając dane słownikowe, jesteśmy w stanie ułożyć listę wyrazów powiązanych z interesującą nas treścią, a więc współtworzących określone pole leksykalno-semantyczne. Na podstawie materiałów leksykograficznych znacznie trudniej jest natomiast ustalić, jaką wagę ma dane słowo (lub cała rodzina leksykalna) w pełnym systemie nazw używanych do mówienia o określonej kategorii uczuć w badanym języku. Jednym ze sposobów na sprawdzenie tego jest analiza danych korpusowych. Dlatego postanowiłam zbadać, jaką frekwencję mają w każdym z korpusów – NKJP i KKD – różne słowa reprezentujące uczucia z rodziny WSTYDU w polszczyźnie.

W zrównoważonym korpusie ogólnym (NKJP) najczęściej rejestrowanymi wyrazami z badanego pola były: rzeczownik *wstyd*³ (ponad 7500 wystąpień – zarówno w jego użyciach prototypowych, w funkcji rzeczownika, jak i mniej typowych – np. w funkcji przysłówka czy czasownika lub wykrzyknika) i czasownik *wstydzić się* (ponad 5500 wystąpień). Żadne inne słowo z tego pola nie osiągnęło granicy 4000 potwierdzeń korpusowych, a zdecydowana większość pojawiła się w tym materiale kilkakrotnie rzadziej niż *wstyd* czy *wstydzić się*.

W korpusie dziecięcym liczącym ponad 115 tysięcy słów (KKD) sytuacja z rzeczownikami i czasownikami wygląda podobnie.

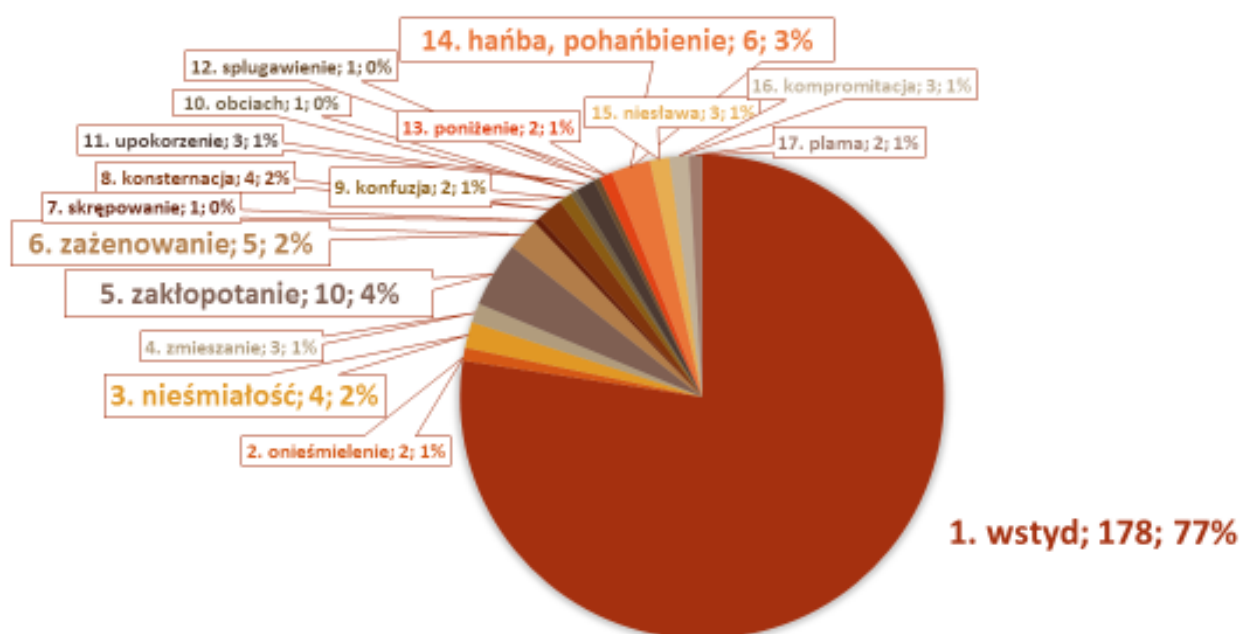
³ Ponieważ w tym rozdziale punkt wyjścia stanowi analiza ilościowa oparta na automatycznym wyszukiwaniu danych w obydwu korpusach, to w odniesieniu do słowa *wstyd* przyjęto wstępnie interpretację gramatyczną proponowaną przez autorów „Uniwersalnego słownika języka polskiego” (USJP), uznając *wstyd* za rzeczownik, który w pewnych połączeniach zachowuje się w sposób nietypowy dla rzeczowników. W następnej sekcji tego rozdziału wrócimy do tego problemu, odwołując się do innych możliwych interpretacji.

Rys. 1. Pole leksykalne przeżyć w rodzaju WSTYDU I DUMY (oraz przeżyć pokrewnych i przeciwstawnych) w polszczyźnie



Spójrzmy na wykres 1.

Wykres 1.



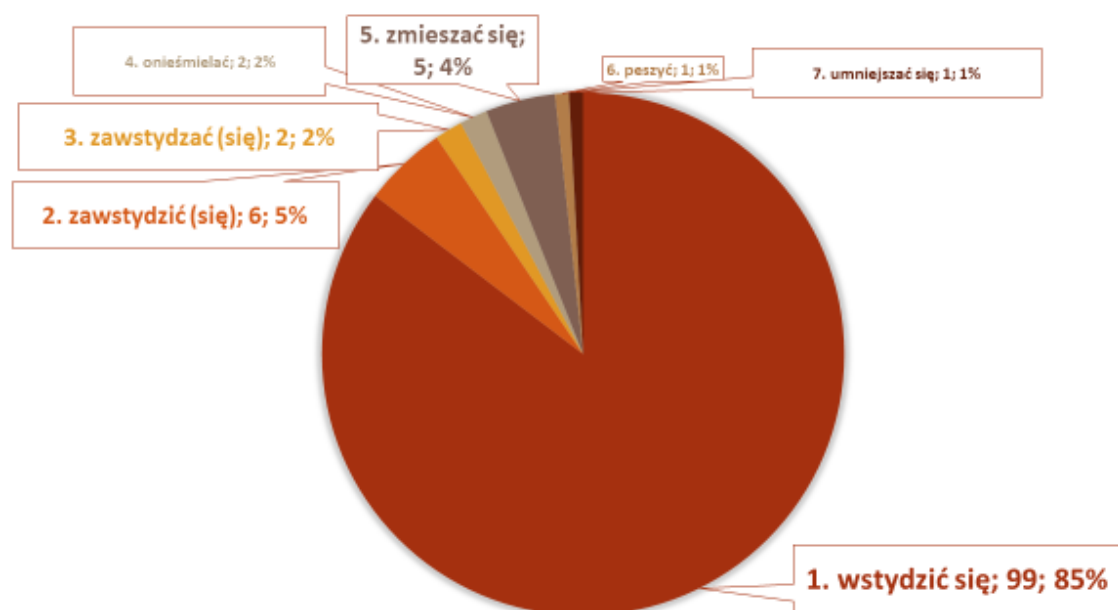
FREKWENCJA RZECZOWNIKÓW Z KATEGORII WSTYDU W KKD

Jak widzimy wyżej, w tekstach dla dzieci (podobnie jak w korpusie ogólnym) na pierwsze miejsce wysuwa się słowo *wstyd*. Pojawiło się on w analizowanym materiale 178 razy, co stanowi 77% użyć wszystkich rzeczowników z badanego pola w tych tekstach⁴.

Kategoria czasowników w omawianym polu jest najlepiej reprezentowana w KKD przez leksem *wstydzić się* – wystąpił on w książeczkach dla dzieci 99 razy i wraz z innymi, znacznie od niego rzadszymi w tekstach, prefiksalnymi formacjami czasownikowymi z tej samej rodziny leksykalnej (*zawstydzić się*, *zawstydzić* i *zawstydząć*) całkowicie zdominował kategorię czasowników (zob. wykres 2.).

⁴ Co ciekawe, spośród rzeczowników (stosowanych w różnych funkcjach) nazywających przeżycia negatywne *wstyd* jest słowem najczęstszym w KKD, a jedynym rzeczownikiem z ogólnego pola nazw uczuć (zarówno negatywnych, jak i pozytywnych), który przewyższa *wstyd* pod względem frekwencji w analizowanych książeczkach dla dzieci, jest *radość* (193 wystąpienia).

Wykres 2.



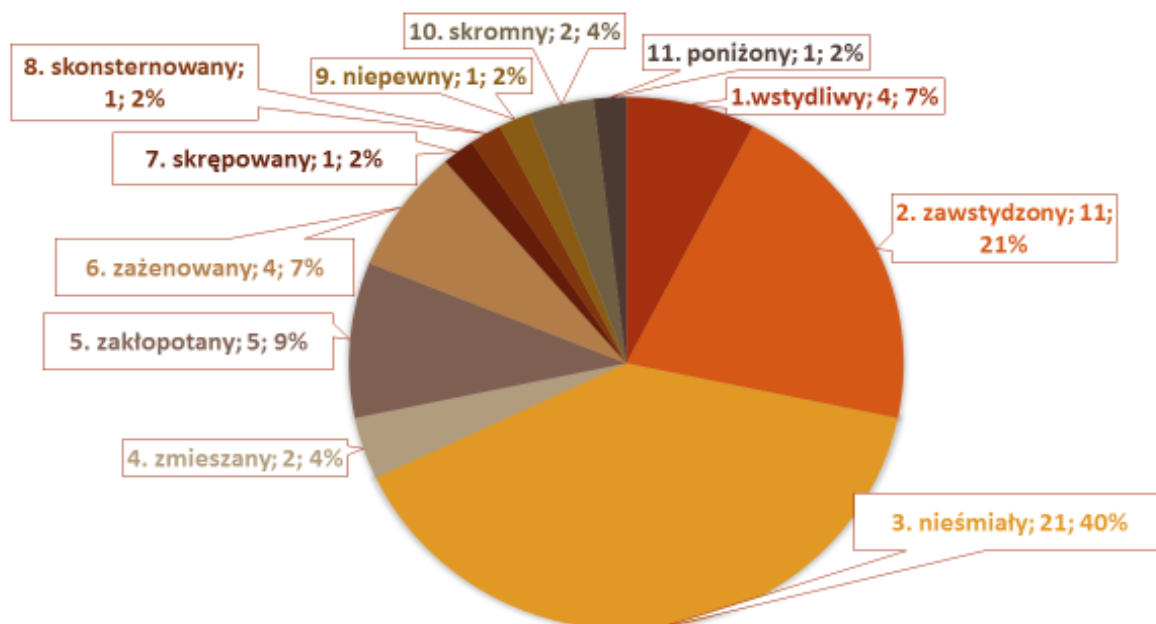
FREKWENCJA CZASOWNIKÓW Z KATEGORII WSTYDU W KKD

W kontekście powyższych ustaleń warto zauważyć, że w obrębie rzeczowników mamy bogactwo różnorodnych określeń uczuć w rodzaju WSTYDU i choć dominujący jest wśród nich *wstyd*, to pozostałe współtworzą wraz z nim urozmaicone spektrum leksykalne (siedemnaście nazw użytych łącznie dwieście trzydzieści razy). Czasowników z pola WSTYDU jest ponad dwukrotnie mniej w KKD niż rzeczowników (tylko osiem) i wykorzystano je w tekstach dla dzieci ponad dwa razy rzadziej niż rzeczowniki (sto szesnaście razy). Zauważmy więc, że wbrew odkrytej przez Marię Kielar-Turską (2006) preferencji dzieci 5-9-letnich do używania czasowników w opisach uczuć oraz tendencji do unikania rzeczowników autorzy książeczek kierowanych do dzieci w podobnym wieku narzucają małym czytelnikom rzeczownikowy, czyli bardziej abstrakcyjny sposób ujmowania uczuć. Z jednej strony może to działać stymulująco na dzieci, zwłaszcza starsze, oswajając je z „bardziej dorosłymi” sposobami językowego reprezentowania uczuć. Z drugiej jednak strony grozi – przynajmniej w przypadku najmłodszych odbiorców – odrzuceniem lektury, gdyż abstrakcyjny sposób rozumowania może się okazać mniej zrozumiały i słabiej przyswajalny dla niedojrzałego jeszcze w pełni umysłu przedszkolaka.

W przypadku kategorii przymiotników i przysłówków wartość leksemów z rodziny leksykalnej *wstydu* jest znacznie niższa niż wartość innych jednostek w analizowanym polu. Zarówno w NKJP, jak i w tekstach dla dzieci najczęściej stosowanym przymiotnikiem z

szeroko rozumianego pola WSTYDU jest *nieśmiały* (3983 wystąpienia w NKJP i 21 w KKD – zob. wykres 3.).

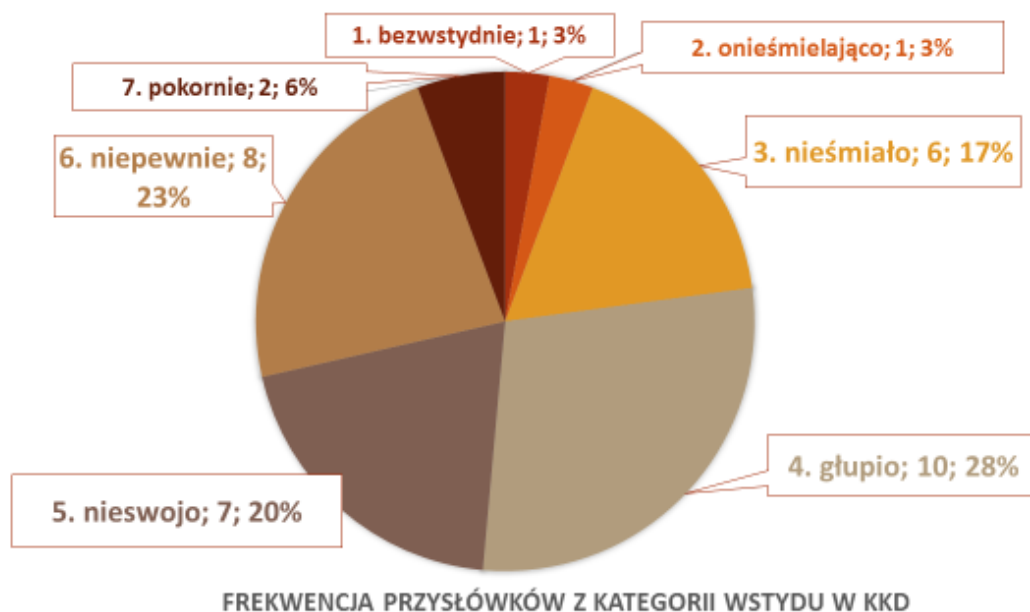
Wykres 3.



FREKWENCJA PRZYMIOTNIKÓW Z KATEGORII WSTYDU W KKD

Wśród typowych przysłówków, które można by zaliczyć do badanego pola, w korpusie ogólnym dominuje *nieśmiało* (1705 wystąpień w NKJP), natomiast w tekstach dla dzieci przysłówki z tego pola pojawiają się rzadko, najczęstszy okazał się tu leksem *głupio* (10 wystąpień w KKD; zob. wykres 4.), sugerujący powiązanie ze wstydem pojęcia głupoty, a co za tym idzie – poczucia niższej wartości. Należy przy tym pamiętać, że obraz kategorii przysłówków wyglądałby nieco inaczej, gdyby w obliczeniach uwzględnić też przysłówkowe użycia słowa *wstyd* (na przykład w konstrukcjach typu: *komuś jest wstyd*), do czego wrócimy dalej.

Wykres 4.



Jeśli weźmiemy pod uwagę wszystkie określenia używane do mówienia o uczuciach w rodzaju WSTYDU liczone łącznie, to okaże się, że w książeczkach dla dzieci, podobnie zresztą jak w korpusie ogólnym, najbardziej eksponowaną i najczęściej eksploatowaną rodziną leksykalną jest rodzina *wstydu*, a zaraz po niej – rodzina *nieśmiałości*. Frekwencję i proporcje wykorzystania słów z obydwu tych rodzin w badanych korpusach przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Rodziny leksykalne *wstydu* i *nieśmiałości* w NKJP i KKD

Rodzaj korpusu	Liczba wystąpień słów z rodziny leksykalnej <i>wstydu</i> w korpusie	Liczba wystąpień słów z rodziny leksykalnej <i>nieśmiałości</i> w korpusie	Proporcje frekwencji wystąpień reprezentantów obydwu rodzin
NKJP	17911	6555	3:1
KKD	308	48	6:1

Z porównania zebranych w tabeli 1. danych wynika, że choć obydwa korpusy ujawniają frekwencyjną przewagę rodziny *wstydu* nad rodziną *nieśmiałości*, to w analizowanych książeczkach dla dzieci ta przewaga jest dwukrotnie większa niż w korpusie ogólnym.

Ponieważ zatem najważniejszą dla omawianej kategorii nazw uczuć okazuje się rodzina leksykalna *wstydu*, to analizy przedstawiane w dalszej części tego rozdziału skoncentrują się na wyrazach reprezentujących tę właśnie rodzinę.

3.1.2. Typy i funkcje struktur ze słowem *wstyd* (w NKJP i KKD)

Słowo *wstyd* jest używane prototypowo jako **rzeczownik**. Służy wówczas do opisywania różnych aspektów uczucia wstydu. Należą do nich:

a) najczęściej samo przeżycie – w zdaniach ze zwrotami typu: *poczuć wstyd*, *wstyd kogoś ogarnia*, na przykład :

[2] - Fela, ty chłopakowi głowy nie zawracaj. Jemu trzeba ładniejszej dziewczynki...
Wtedy Pawełek zrozumiał, że zaczepiła go prostytutka. Słyszał od kolegów opowieści o prostytutkach. Bał się ich. **Poczuł wstyd** i uciekł od grubej kobiety. Ale później, gdy ją spotykał, kłaniał się grzecznie gimnazjalną czapką. [NKJP 5 – Andrzej Szczypiorski, 1986, *Początek*]

b) objawy uczucia wskazujące na samo przeżycie – w zwrotach w rodzaju: *oblać się wstydem*, *(s)plonąć wstydem*, *kogoś pali wstydem*;

[3] - Cieszę się, że przyjęliście moje zaproszenie. Obawiałem się, że mnie, jak to wy mówicie, olejecie. Ale nie każdemu biznesmenowi tylko kasa w głowie. Dla mnie na tym świat się nie kończy. Chciałem was bliżej poznać, dowiedzieć się, co robicie. Jesteście przecież artystami, młodymi i z tego, co wiem, dobrze zapowiadającymi się artystami! Z Trawką i Małgorzatą już się znamy – oczy Bela-Belowskiego zatrzymały się na Trawce, która natychmiast **splonęła wstydem**. – Ja was potrzebuję, a i wy przy mnie możecie wiele zyskać. [NKJP 126 – Mariusz Sieniewicz, 2003, *Czwarte niebo*]

c) przyczyny przeżyć – np. w pytaniu: *Co jest dla ciebie największym wstydem?* – i całe sytuacje, w których uczucie, jego przyczyna i objawy splatają się w spójny obraz:

[4] Wcześniej też u Gombrowicza pojawia się parodia mszy, czyli eucharystycznej wieczerzy, której uczestnicy łączą się przez spożycie ofiary, tj. ciała człowieka ponoszącego śmierć za nich. [...] w Iwonie, księżniczce Burgunda wieczerza jednoczy mieszkańców pałacu, ponieważ śmierć za nich, uwalniając ich od różnych **wstydom**, ponosi ofiarowana, tj. krztusząca się ością, jak chcieli, Iwona. [NKJP 140 – Czesław Miłosz, 1977, *Ziemia Urlo*]

W celach deskryptywnych użytkownicy języka polskiego wykorzystują też **konstrukcje celownikowe**, które służą do mówienia o przeżywaniu wstydu: *komuś jest wstyd*. Określenie wskazujące na podmiot uczucia występuje tu w przypadku zależnym – w celowniku, a nie w mianowniku, natomiast nazwa emocji zajmuje miejsce orzecznika wyrażanego przysłówkiem (zob. interpretacja w ISJP, również Wierzbicka 1999b). Słowo *wstyd* zatem zachowuje się w takich konstrukcjach jak przysłówek, a nie typowy rzeczownik. Zdaniem Anny Wierzbickiej są to „produktywne struktury gramatyczne” służące „do mówienia o mimowolnych emocjach”, charakterystyczne dla polszczyzny i bardzo ważne w polskiej konceptualizacji uczuć, ponieważ koncentrują się one na subiektywnych odczuciach podmiotu,

a widoczne w nich użycie nazwy podmiotu w przypadku zależnym (celownik) i niezgodnienie rodzaju gramatycznego tej nazwy z formą rodzajową łącznika podkreślają „niezależny od woli [podmiotu] charakter uczuć” (Wierzbicka 1999b: 177). W zdaniach z konstrukcjami tego typu osoba przeżywająca wstyd jawi się jako ktoś, kto nie ma pełnej kontroli nad swoimi emocjami (zob. Taylor 2007: 506; Wierzbicka 1999b: 174-179)⁵.

Jako przykłady zastosowania konstrukcji celownikowej w obydwu korpusach można wskazać następujące fragmenty:

- [5] "Gdyby nie kwatermistrz Chlebko, mój Czort do dzisiaj cieszyłby się najlepszym zdrowiem, bo to był mężczyzna na schwał, z charakterem, i człowiek nadzwyczaj głębokiej dobroci. Dlatego nawet **wstyd mu było** upomnieć się o swoje i przymierał głodem, bo widział, że jego kochani żołnierze padają z wycieńczenia. Gdyby nie doktor Judym, to Czort w ogóle nie pomyślałby o zjedzeniu kawałka chleba. Dlatego musiał umrzeć. Nie od tych kul, choć i to mu dodało resztę, ale głównie to po prostu zagłodził się na śmierć". [NKJP 18 – Christian Skrzyposzek, 1985, *Wolna Trybuna*]
- [6] Bodzio domyślał się, co czuje Grześ. Było mu pewnie **wstyd**, bo przegrał na oczach wszystkich – a na dodatek Rozalka obśliniła go całego. Błeee! Wstrętne. Nie ma nic gorszego od takich mokrych pocałunków. Bodzio ich nie znosi. Grześ też – jak każdy prawdziwy sześćioletni mężczyzna. A najgorsze, że Rozalka okazała się silniejsza; przytrzymała Grzesia i nie pozwoliła mu się wyrwać – co za upokorzenie! [KKD 32 – Grzegorz Kasdepke, 2012/2014, *Drużyna Pani Milki, czyli o szacunku, odwadze i innych wartościach*, s. 8]

Konstrukcja celownikowa z interesującą nas nazwą *wstyd* (użyta w funkcji opisowej) pojawia się w próbie dwustu przykładów użycia tego słowa w NKJP prawie trzy razy częściej niż w analizowanych książeczkach dla dzieci.

Jeśli tak duża dysproporcja nie jest dziełem przypadku, to można by się zastanawiać, czy ograniczenie użycia struktur celownikowych ze słowem *wstyd* przez autorów analizowanych w pracy książeczek dla dzieci nie wynika (przynajmniej po części) z tego, że jednym z założonych celów tych publikacji jest nauczanie młodych odbiorców „zarządzania” swoimi emocjami, a więc odpowiedniego kontrolowania ich, a świadome zarządzanie i kontrolowanie pozostają w sprzeczności z obrazem emocji mimowolnej, utrwalonym w konstrukcjach celownikowych.

Wypowiedzi ze słowem *wstyd* są używane w polszczyźnie nie tylko do opisywania uczuć, ale też do ich wyrażania i do ekspresji ocen negatywnych oraz oczekiwań co do konieczności wyrażania tych uczuć w określonych sytuacjach. Wypowiedzi typu: *To wstyd!*, *Ale wstyd!*, *Jaki wstyd!*, *Co za wstyd!* oraz *Wstyd powiedzieć, ale...*, *Wstyd przyznać* itp. pełnią

⁵ Zauważmy, że istnieje jeszcze inna możliwa interpretacja gramatyczna omawianych tu użycia słowa *wstyd*, zaproponowana m.in. w WSJP oraz w nowszych gramatykach języka polskiego (zob. Grzegorzyczkowa, Laskowski, Wróbel, red., 1998 I: 226; Nagórko 1998/2002: 105-106; Wróbel 2001: 167): wraz z wyrazami typu *szkoda*, *żal* *wstyd* jest zaliczany do czasowników nieosobowych lub niewłaściwych albo ogólniej performatywów.

funkcję **ekspresywno-oceniającą**, często są używane jako reprimendy mające skłonić innych do zmiany zachowania lub jako wyraz negatywnej oceny (cudzego lub własnego) postępowania. W próbie przykładów zaczerpniętych z NKJP obejmują one 26% wszystkich zanalizowanych konkordancji, w książeczkach dla dzieci natomiast stanowią margines użyć (tylko 2,2%). Przykładem takich zastosowań słowa *wstyd* mogą być następujące cytaty:

- [7] - Ja chcę tylko zobaczyć ten kamień – tłumaczy się Roullot. – To znajdź sobie inny. **Wstyd**, naprawdę, droczyć się z takim malutkim chłopcem. Mógłbyś być mądrzejszy. Roullot odchodzi z obrażoną miną i grozi Johnny'emu palcem. [NKJP 37 – Stanisław Dygat, 1946, *Jeziro Bodeńskie*]
- [8] Po co takie rzeczy wypisywać? To wstyd przed Bogiem. Pan jest taki wykształcony, to sam Pan wie, że młodość minęła. To nie ten sam wiek, Panie, nie ten sam wiek. Grzeszyć nie trzeba. [NKJP 49 – Sławomir Mrozek, 1979, *Opowiadania 1974-1979*]
- [9] - Pan Pfefferkorn - diakon głośno przelknął ślinę - rękami trzepotał, rzekłbyś, kukielka. A mnie, widać, wówczas święty Michał, patron mój, dał auxilium i odwagę, bom do kropielnicy dopadłszy wody święconej w dłoń obie nabrał i na czarta chlusnął. I jak myślicie, co? Nic! Spłynęło jak po gęsi. Piekelnik oczami pomrugał, wypluł, co mu do gęby wpadło. I spojrzął na mnie. A jam... Jam, **wstyd przyznać**, ze strachu wówczas omdlał. Jak mnie bracia docucili, było po wszystkim. Diabeł zginął – przepadł, pan Pfefferkorn leżał martw. Bez duszy, którą Zły niechybnie do piekła uniósł. [NKJP 100 – Andrzej Sapkowski, 2002, *Narrentum*]
- [10] Osoba, która się wstydzi, jest przekonana, że wszyscy na nią patrzą – a z reguły to nieprawda. Wstyd sprawia jednak, że stajemy się trochę niemądrzy. Jedyne, czego warto się wstydzić, to nieładnych, niemiłych lub zwyczajnie głupich zachowań. Wstydzić się innych rzeczy to po prostu **wstyd!** [KKD 40 – Grzegorz Kasdepke, 2012/2013, *Wielka księga uczuć*, s. 19]
- [11] – A skąd masz te sińce i zadrapania?
Herosław spuścił oczy: – **Wstyd się przyznać**. Ale o to chyba chodzi, żebym nauczył się śmiać sam z siebie...
Owszem, dzieci były mocno rozbawione, słysząc, jak w poszukiwaniu godnych siebie przeciwników, pogromca [potworów] walczył najpierw ze stadem arcyszybkich jeży, potem z watahą latających wiewiórek o superostrzych pazurkach, aby ostatecznie zostać pokonanym przez drapieżne motyle. [KKD 54 – Wojciech Kołyszko, 2004a, *Pogromca potworów i magia strachu*]

Co może być przyczyną tak znacznych różnic w stosowaniu omawianych konstrukcji przez autorów tekstów dla dzieci i tekstów, których fragmenty gromadzi NKJP? Wydaje się, że poszukując odpowiedzi na to pytanie, powinniśmy wziąć pod uwagę kilka uwarunkowań.

Po pierwsze, powodem tych różnic może być odmienność funkcji, jakie są wpisane w teksty, z których pochodzą badane przykłady korpusowe. Książeczki dla dzieci poświęcone emocjom mają dostarczyć najmłodszym wiedzy na temat uczuć i służyć radą, jak zapanować nad własnymi przeżyciami. Najważniejszą ich funkcją wydaje się zatem funkcja dydaktyczna połączona z funkcją informatywną (nacisk na zapoznanie dziecka ze światem emocji i na objaśnianie tego świata). Natomiast teksty, z których pochodzi większość poddanych analizie fragmentów z NKJP, to utwory beletrystyczne adresowane do dorosłych, będące kreacją autorskiej wizji świata oraz wyrazem przeżyć i przemyśleń ich twórców. Funkcja ekspresywna zdaje się odgrywać w nich ważną rolę, wspomagając funkcję kreatywną.

Po drugie, analizowana próbka konkordancji z NKJP pokazuje, że wśród przykładów dominują fragmenty tekstów opublikowanych, a więc i napisanych jeszcze w XX wieku. Książeczki dla dzieci poświęcone uczuciom, będące przedmiotem naszych badań, pochodzą natomiast z nowego tysiąclecia i mogą ujawniać najnowsze tendencje zarysowujące się w sposobie myślenia i mówienia o WSTYDZIE współcześnie. Postępująca w ostatnich latach „anglobalizacja”⁶, zintensyfikowana w Polsce dzięki powszechnej dziś dostępności Internetu i – za jego pośrednictwem – możliwości obcowania z niezliczonymi treściami i wytworami kultury anglocentrycznej, zwłaszcza amerykańskiej, oraz dzięki przejmowaniu reguł organizacji życia ekonomicznego i społecznego od anglojęzycznego świata biznesu i polityki, a także dzięki coraz powszechniejszej znajomości języka angielskiego (zob. np. Kurcz 2007) może również obejmować zmianę reprezentacji poznawczych różnych zjawisk psychicznych, w tym uczuć, czego tłem są specyficznie pojmowane relacje jednostka-społeczeństwo, coraz częściej regulowane zasadami indywidualizmu (por. Oatley, Jenkins 2003: 178; Boski 2009: 401). Nacisk na samokontrolę przeżyć i uniezależnienie się od oczekiwań i opinii zewnętrznych w postępowaniu jednostki wiązałyby się z odejściem od „kultury zawstydzania” i z rezygnacją z formuł językowych, które temu dotychczas służyły oraz z ograniczeniem, stonowaniem ekspresji ocen moralnych i emocji samoświadomościowych (por. np. Grabowski 2003: 12-14). Mogłoby to uzasadniać marginalizację konstrukcji wykrzyknikowych ze słowem *wstyd* oraz konstrukcji z przysłówkowym zastosowaniem tego słowa.

3.2. Charakterystyka podmiotu przeżyć (w konkordancjach ze słowami *wstyd* i *wstydzic się* w NKJP i KKD)

Jednym z ważnych czynników składających się na reprezentację poznawczą przeżyć jest charakterystyka tego, kto może być podmiotem owych przeżyć – podmiotem doświadczającym wstydu.

Porównanie różnych kategorii reprezentujących podmiot wstydu w próbkach dwustu przykładów użycia słowa *wstyd* i stu – słowa *wstydzic się* w NKJP oraz wszystkich użyciach tych słów w KKD pozwala przede wszystkim na stwierdzenie, że tym, kto przeżywa wstyd opisywany tymi słowami w badanych fragmentach jest człowiek (poza marginalnymi przypadkami, takimi jak antropomorfizowane zabawki i inne przedmioty lub pojęcia

⁶ Termin „anglobalizacja” zaczerpnęłam z wykładu Anny Wierzbickiej pt. „Karta etyki globalnej w słowach uniwersalnych”, zorganizowanego przez Katedrę Lingwistyki Formalnej na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego 25 maja 2015 roku.

abstrakcyjne), przy czym w KKD są to najczęściej dzieci i młodzież, a w NKJP dorośli. Ma to swoje uzasadnienie w dopasowaniu wieku bohaterów poszczególnych tekstów do adresatów tych tekstów: dziecięcemu czytelnikowi najłatwiej jest utożsamić się podczas lektury z dziecięcym bohaterem (potwierdzają to dane zgromadzone w KKD), a teksty dla dorosłych są przeważnie skoncentrowane na problemach dorosłych (o czym świadczy między innymi przegląd tekstów, z których fragmentów zbudowany jest NKJP).

Zaskakujący natomiast może się wydawać niejednorodny obraz, który wyłania się z porównania obydwu korpusów ze względu na płeć osób opisywanych w nich jako podmioty wstydu. W książeczkach dla dzieci zarówno chłopcy, jak i dziewczynki są podobnie często przedstawiani jako doznający wstydu. Inaczej wygląda sytuacja w NKJP. Zbadane próbki przykładów pochodzących z korpusu ogólnego wskazywałyby bowiem na to, że chłopcy i mężczyźni wstydzą się niemal dwa razy częściej niż dziewczynki i kobiety.

Dający się zauważyć w książeczkach dla dzieci brak dysproporcji w przedstawianiu chłopców (i mężczyzn) oraz dziewcząt (i kobiet) jako doświadczających wstydu może wiązać się z tym, że jednym z celów autorów tych „przewodników po uczuciach” (i psychologów zaangażowanych we współpracę przy ich tworzeniu) zdaje się być dążenie do tego, by przekonać dzieci, że wstyd jest uczuciem naturalnym, normalnym, przeżywanym przez wszystkich ludzi, niezależnie od płci. Potwierdza to nie tylko podobna liczba fragmentów, w których informacja o płci podmiotu jest łatwa do odczytania, ale też duża liczba cytatów, w których stosowane są konstrukcje z podmiotem uogólnionym, obejmującym każdego człowieka, na przykład:

- [12] Spróbuj lepiej poznać **swój wstyd**. Może on być inny niż **wstyd kolegi, koleżanki, mamy, taty, wujka czy babci**. [KKD 154 – Wojciech Kołyszko, Jovanka Tomaszewska, 2015a, *Wstyd i latający śpiwór*]
- [13] Niezwykle ważna jest pomoc innych ludzi. Gdy ktoś powie ci, że **wstyd** jest normalny, przychodzi do wszystkich, a ty i tak jesteś super i masz mnóstwo zalet, na pewno przyniesie ci to ulgę. [KKD 152 – Wojciech Kołyszko, Jovanka Tomaszewska, 2015a, *Wstyd i latający śpiwór*]

Znacznie trudniejsze wydaje się sprawdzenie, dlaczego w przykładach z korpusu ogólnego wyraźnie widoczna jest przeważająca liczba wstydzących się mężczyzn (i chłopców). Przewaga ta jest szczególnie ciekawa w kontekście tego, że stereotypowo to osoby płci żeńskiej są postrzegane jako bardziej wstydlive i skłonne do okazywania wstydu, czego potwierdzeniem w języku polskim są między innymi utrwalone porównania: *wstydlivy jak panienka, czerwieni się jak panienka / jak pensjonarka, skromny jak panienka*. Co więcej, w pracach psychologów również znajdujemy poświadczenie tej tendencji. Jak relacjonuje

Rudolph Schaffer, powołując się na badania psychologów amerykańskich (Lewis, Alessandri i Sullivan 1992):

Jeśli [...] chodzi o różnice płciowe, to chłopcy i dziewczynki nie różnili się w okazywaniu dumy. Natomiast w przypadku porażki, zwłaszcza jeśli zadanie było łatwe, dziewczynki znacznie częściej niż chłopcy okrywały się wstydem – co zresztą koresponduje z obserwacjami nad dorosłymi kobietami i mężczyznami. (Schaffer 2005: 155; zob. też: Alessandri, Lewis 1993; Alessandri, Lewis 1996)

Zauważone dysproporcje mogłyby być przypadkowe, gdyby okazało się, że ogólnie mężczyźni są częściej niż kobiety bohaterami tekstów, z których pochodzą konkordancje NKJP, jednak dokładne zbadanie tego wykracza poza ramy tej pracy. Dlatego problem pozostaje otwarty⁷.

Jak już zaznaczono, obydwie analizowane korpusy wskazują na to, że wstyd jest uczuciem ludzi, a więc jako przeżycie typowo ludzkie nie jest przypisywany zwierzętom⁸. Można by przypuszczać, że w książeczkach dla dzieci, gdzie konwencja baśni jest zupełnie naturalna i bywa stosowana, miejsce dla zwierząt odczuwających wstyd powinno być zarezerwowane. W analizowanych publikacjach to się jednak nie zdarza, chociaż pojawiają się przykłady mówiące o innych uczuciach przeżywanych przez zwierzęta (o radości i smutku, strachu, zdziwieniu i tęsknocie psa, kota czy szczura). Jedyny przykład z KKD, w którym znajdujemy wzmiankę o przeżyciach emocjonalnych z rodziny WSTYDU w kontekście zwierząt, pochodzi z historii o nieśmiałym chłopcu, który zdołał odnaleźć ukochanego psa, przezwyciężywszy swą nieśmiałość, i który tak postrzega różnicę między sobą i swoim pupilem:

- [14] - Wigorku, ty nie jesteś nieśmiały, prawda? [...]
- Oczywiście, że nie jest – zgodziła się pani Wielińska [mama chłopca]. – Zastanawiam się, dlaczego. Staś myślał przez chwilę. – Może on się nie boi, że pani Polar będzie na niego zła [...]. I z pewnością wie, że nawet jeśli będzie na niego zła, nie potrwa to długo. [...] I Wigorek nie musi z nikim rozmawiać, tak jak ja. Nikt nie ciągnie go za łapę i nie ponagla: "Mów, Wigorek, mów!". [KKD 6 – Barbara Cain, 2008, *Chyba jestem nieśmiały*, s. 10]

⁷ Można by także rozważyć, czy dostrzeżone dysproporcje nie mają związku z tym, że wśród tekstów, z których pochodzą analizowane przykłady z NKJP, dominują teksty pisane przez mężczyzn. Okazuje się, że w przebadanych próbkach konkordancji NKJP autorzy średnio sześć razy na tekst stosowali słowo *wstyd*, podczas gdy autorki robiły to nieco rzadziej – pięć razy na tekst. Ale w przypadku czasownika *wstydzić się* zależność jest odwrotna – to autorki zastosowały go częściej (średnio prawie pięć razy na tekst) niż autorzy (średnio trzy razy na tekst). Wydaje się więc, że miarodajna odpowiedź na pytanie o związek różnicy płci z kategorią wstydu w jego konceptualizacji ujawniającej się w materiale korpusu ogólnego wymaga dalszych badań. Podpowiedź, co warto by jeszcze sprawdzić w szczegółach, możemy znaleźć w artykule Cathrine Norberq (2012), która odkryła na materiale Brytyjskiego Korpusu Narodowego, że z różnicami płci są skorelowane odrębne modele ogólne SHAME.

⁸ Zgadza się to z uznaniem wstydu za przeżycie moralne, co potwierdza wielu psychologów i filozofów (np. Darwin 1872/1988, Haidt 2003, Lewis 2005, 2011, Wojtyła 1960).

Zauważmy, że mamy tu do czynienia z negacją występowania u psa cechy nieśmiałości. Jeszcze wyrazistszy przykład znajdujemy w NKJP, gdzie bohaterce śni się, że jest psem:

- [15] [...] przyśniło mi się nagle, że jestem psem. [...] Siedzę więc na placu Zygmunta, a tu zjawia się jakiś mężczyzna. [...] Przyłączę się do niego, pomyślałam. Teraz jestem psem, więc wszystko mi wolno. Nie muszę się nikomu tłumaczyć, idę z tym, który mnie się podoba, a nie dlatego, że trzeba i tak dalej. [...] Ruszyliśmy przed siebie, w stronę Nowego Świata. A cały ten czas ocierałam się o niego, że już chyba wszyscy musieli widzieć. Jakbym psica lubieżna wstydu nie miała. [NKJP 147 – Christian Skrzyposzek, 1985, *Wolna Trybuna*]

Zastosowane w ostatnim zdaniu powyższego fragmentu porównanie jednoznacznie przypisuje zwierzęciu – co dodatkowo ważne: płci żeńskiej – cechę braku wstydu. Jedyne przykłady pozytywne, tj. bez przeczenia mówiący o wstydzie zwierząt (psów), odnotowujemy w badanej próbkę NKJP, jednak jest to użycie w pełni przenośne, zastosowane jako rodzaj obelgi w odniesieniu do ludzi (przeciwników):

- [16] - A dla psów, co wyją i ujadają jak zwykle: Canossa! Pokuta, **wstyd**, śnieg i zmarznięte pięty. A dla nas ciepła komnata, grzane tokańskie wino i ochocza margrabina w puchowej pościeli. [NKJP 97 – Andrzej Sapkowski, 2002, *Narrentum*]

Poza wskazanymi trzema przykładami ani teksty z analizowanych książeczek dla dzieci, ani próbki konkordancji z korpusu ogólnego nie wiążą uczuć w rodzaju wstydu z kategorią zwierząt, co może być dowodem na to, że uczucia te są zgodnie postrzegane jako odróżniające ludzi od zwierząt (por. Darwin 1988; Łotman 1977). Podobne wnioski można sformułować na podstawie analizy danych leksykograficznych.

3.3. Modele pojęciowe WSTYDU a typ relacji między podmiotem i sprawcą przeżyć (w NKJP i KKD)

Przyglądając się sposobom konceptualizacji wstydu w analizowanych tekstach, nie możemy pominąć problemu relacji, w jaką wchodzi potencjalny lub realny podmiot uczucia i sprawca przeżyć, czyli ktoś, kto powoduje pojawienie się emocji. Ze względu na różne rodzaje tej relacji możemy wyodrębnić co najmniej cztery modele konceptualizacji wstydu:

I. Model „**wstydu indywidualnego i subiektywnego**”, w którym podmiot przeżyć jest równocześnie sprawcą tych przeżyć, gdyż sam jest przekonany o tym, że zrobił coś złego lub że jest nosicielem cech według niego niepożądanych, które mogą też zostać negatywnie ocenione przez innych. Potwierdzeniem tego modelu są następujące przykłady z książeczek dla dzieci:

[17] Było jej teraz **wstyd**, że zrobiła Bodziowi [...] przykrość. Pociągnęła nosem, spojrzała w lustro i pomyślała, że jest głupia, strasznie głupia! [KKD 36 – Grzegorz Kasdepke, 2012/2013, *Wielka księga uczuć*, s. 18]

[18] Niektórzy **wstydzą się** tego, jak wyglądają: uważają, że są zbyt grubi albo zbyt chudzi, zbyt mali albo za duzi, nie podobają im się własne piegi albo kręcone włosy. [KKD 80 – Wojciech Kołyszko, Jovanka Tomaszewska, 2015a, *Wstyd i latający śpiwór*]

II. Model „**wstydu wspólnotowego**”, który odnosi się do sytuacji, kiedy podmiot się wstydzi, ponieważ ktoś mu bliski i/lub będący częścią wspólnoty, z którą on się utożsamia, zrobił coś złego lub ma niepożądane cechy, nieakceptowane przez podmiot (i potencjalnie także przez innych ludzi). Do tego modelu wpisane jest zatem pojęcie „Ja rozszerzonego” (obejmujące członków rodziny, przyjaciół, środowisko zawodowe czy grupę etniczną – z którymi podmiot czuje się związany) (por. Ogarkova, Soriano, Lehr, 2012). Potwierdzenie tego modelu znajdujemy w KKD w następujących przykładach z użyciem czasownika *wstydzić się*:

[19] Musiałam się za ciebie wstydzić, gdy nauczyciel opowiedział mi, jak dokuczasz koledze. [KKD 57 – Wojciech Kołyszko, Jovanka Tomaszewska, 2015a, *Wstyd i latający śpiwór*]

[20] [...] wszyscy mają normalnych braci, tylko ona musi mieć takiego dziwaka jak Michał! [...] ten jej głupi brat znów dzisiaj zrobił numer [broniąc prześladowanego przez innych kolegi]. [...] – I co, **wstydzilaś się brata**? Ola przytaknęła. Było jej strasznie żal siebie. [...] – I uważasz, że Michał źle zrobił, tak? – Pewnie, że tak! – fuknęła Olka, bardzo pokrzywdzona. – On zawsze robi coś głupiego! [KKD 98 – Agata Mikołajczak-Bąk, red., 2014, *12 ważnych opowieści. Polscy autorzy o wartościach*, s. 102-103]

III. Model „**wstydu świadka**” – podmiot odgrywa w nim rolę niezależnego obserwatora innych, którzy znaleźli się w zawstydzającej ich sytuacji. Bardzo trudno jest odnaleźć przykłady takiej konceptualizacji wstydu w analizowanych książeczkach dla dzieci, ale przypuszczalnie można by do tej kategorii zaliczyć następujący fragment:

[21] Był sobie smok Wiesiołek. [...] nikt by się nim nie interesował, gdyby nie wielka skłonność Wiesiołka do dowcipkowania. A to wyskoczył z rykiem zza skały – akurat, gdy przejeżdżał tamtędy pan minister. Aż wstyd powiedzieć, co się panu ministrowi zdarzyło ze strachu. [KKD 178 – Dagna Ślepowrońska, 2009, *Smocze opowieści*, s.13]

IV. Model „**wstydu zewnętrznego**”, który łączy dwa warianty:

a) Model „**zawstydzania**”, obejmujący sytuacje, w których inni ludzie próbują wymóc wstyd na (potencjalnym lub realnym) podmiocie poprzez reprimendy, dając mu do zrozumienia, że to, co robi, jak wygląda itp., jest złe, niepożądane z zewnętrznego punktu widzenia (w ocenie społeczności, zewnętrznego sędziego); wstyd jest tu ujmowany jako pożądana reakcja podmiotu na reprimendę, a samo zawstydzanie jest rodzajem represji nakładanej na tego, kto nie stosuje się do obowiązujących w grupie zasad.

b) Model „**wstydu z upokorzenia**” reprezentujący uczucie, jakiego doświadcza ofiara upokorzenia spowodowanego przez innych.

W obydwu wariantach (a i b) pośrednim lub bezpośrednim sprawcą wstydu jest ktoś inny niż sam podmiot, kto – w wariantcie (a) – zamierza uświadomić podmiotowi negatywną wartość jego zachowań lub cech i tym samym dąży do wywołania w nim wstydu lub – w wariantcie (b) – stawia podmiot w takiej sytuacji, w której czuje się on pomniejszony, upokorzony, co prowadzi do przeżycia wstydu. Jako przykłady obydwu wariantów modelu „wstydu zewnętrznego” można przywołać następujące cytaty z KKD:

- a)
[22] **Wstydz się!** Babcia podarowała ci taki piękny prezent, a ty nawet jej nie podziękowałaś! [KKD 58 – Wojciech Kołyszko, Jovanka Tomaszewska, 2015a, *Wstyd i latający śpiwór*]
- b)
[23] – On **się wstydzi**, bo Bodzio nazwał go pajacem – powiedziała Zosia. – [...] Powiedziałeś to w taki sposób, że też **bym się wstydzila**. [...] W obraźliwy sposób [...]. [KKD 4 – Grzegorz Kasdepke, 2012/2013, *Wielka księga uczuć*, s. 17]

Oba warianty mogą się nakładać w tekście, kiedy zawstydzanie jest przedstawiane jako sposób na odrzucenie i upokorzenie kogoś (zwłaszcza na oczach innych):

- [24] Zapadał już zmierzch, gdy zobaczyli niską chałupkę. Jej właściciel zapytany, czy mógłby dać im coś do jedzenia, bardzo długo im się przyglądał, marszcząc brwi i wydymając wzgardliwie usta. Potem przyniósł garść wyschniętych skórek od chleba, podał dziewczynce i wymamrotał:
- Ale temu o! – wskazał na Szpicława – Nie dawaj jeść. To wstyd, żeby Znikocjanin wałęsał się nie wiadomo gdzie po nocy. Nie mogę patrzeć na takich jak on – i zatrzasnął drzwi.
Dzieci podzieliły się oczywiście posiłkiem ze swoim towarzyszem, ten jednak prawie nic nie tknął. Siedział markotny i trochę nieobecny... [KKD 134 - Wojciech Kołyszko, Jovanka Tomaszewska, 2015a, *Wstyd i latający śpiwór*]

Analiza przykładów pochodzących z obydwu korpusów wskazuje na to, że najbardziej typowy jest w nich model „wstydu indywidualnego, subiektywnego”. Tym, co może budzić szczególne zainteresowanie, jest natomiast brak w KKD potwierdzeń modelu „wstydu wspólnotowego” w kontekstach słowa *wstyd* oraz bardzo rzadkie jego potwierdzenia w analizowanych konkordancjach czasownika *wstydzić się*, które ukazują to uczucie jako niewłaściwe i szkodliwe dla jednostkowego podmiotu przeżyć, zwłaszcza jeśli łączy się ono z modelem „wstydu zewnętrznego”, stając się narzędziem manipulacji:

- [25] Wstyd to uczucie, które nierzadko zdarza nam się wmawiać innym ludziom. „Wstydz się”, „Powinnaś się wstydzić”, „Ja na twoim miejscu umarłbym ze wstydu” – tak często mówią Duży Mały, gdy chcą ich wychować „na ludzi”. Czasem nawet twierdzą, że muszą się wstydzić za nich. Jednak zawstydzanie, tak jak wyśmiewanie czy nieprzyjazne krytykowanie, przynosi więcej szkody niż pożytku, bo sprawia, że tracimy pewność siebie, poczucie własnej wartości, odwagę działania i radość życia. [KKD 51 – Kołyszko, Tomaszewska, 2015a]

W NKJP przykładów wskazujących na model „wstydu wspólnotowego” jest zdecydowanie więcej (11% w próbie użycie słowa *wstyd* – w porównaniu z brakiem podobnych potwierdzeń w KKD oraz 12% w próbie użycie czasownika *wstydzić się* – w porównaniu z

niecałym 2% w KKD) i konteksty, w których się on ujawnia, wskazują na naturalne jego przeżywanie przez ludzi, na przykład:

- [26] [Ojciec zwraca się do syna:] Myślałem, że już dość **wstydu** najadłem się przez twoją siostrę [...]. [NKJP 186 – Kinga Dunin, 1998, *Tabu*]
- [27] W tej chwili słucham bolesnych, złych słów, którymi moja córka godzi w męża, godzi w cały świat. Okrutne to słowa, niezasłużone. Biedny Wiesław, w niczym nie mogę mu pomóc. **Wstyd mi za Irenkę**, chciałabym ją tłumaczyć przed nią samą. [NKJP 57 – Teresa Bojarska, 1996, *Świtanie, przemijanie*]
- [28] Co Jezus pisał na ziemi? Myślę, że nic. Po prostu kreślił jakieś znaki. **Wstydził się za nich** i nie chciał im patrzeć w oczy, gdy oskarżali jawno grzesznicę. [NKJP 59 – ks. Mieczysław Maliński, 1998, *Zamyślenia*]

Marginalizacja wstydu wspólnotowego w KKD może się wiązać z perspektywą indywidualistyczną, charakterystyczną dla konceptualizacji uczuć (także uczuć w rodzaju wstydu) w języku angielskim (zob. Ogarkova, Soriano, Lehr 2012). Co ciekawe, dodatkowym potwierdzeniem takiej perspektywy może być w KKD – a dokładniej: w tekstach Wojciecha Kołyszki i Jovanki Tomaszewskiej – użycie zaimków dzierżawczych jako określeń rzeczownika *wstyd* wiążących przeżycie z jego indywidualnym podmiotem (np.: *twój / swój / mój wstyd* – 14 potwierdzeń, czyli ponad trzy razy więcej niż w próbie z NKJP). Przypomnijmy, że wielu psychologów anglojęzycznych, z Michaëlem Lewisem na czele (Lewis [brak daty], 2005a:787, 2011: 2) wskazuje na to, że uczucie nazywane *shame* i zwykle tłumaczone na polski jako *wstyd* jest przeżyciem jednostki i wymaga od niej porównania realnego obrazu siebie z Ja idealnym, z osobistym zestawem standardów, reguł i celów – bez konieczności odniesienia do opinii innych ludzi. Jak jednak pokazuje Scheff (2003), jest to anglojęzyczne zawężenie pojęcia WSTYDU. Można się zatem zastanawiać, czy marginalizacja wstydu wspólnotowego w książeczkach dla dzieci – przy wyraźnej obecności tego modelu w NKJP – nie ma związku z anglocentryczną perspektywą oglądu zjawisk psychicznych, o którą psycholodzy bywają oskarżani (m.in. przez Annę Wierzbicką – zob. Wierzbicka 1999b, c; 2004; por. Boski 2009: 216), zwłaszcza że w deklaracjach autorów i wydawców znacznej części analizowanych książeczek dla dzieci podkreślany jest, jak już sygnalizowałam, udział psychologów w ich powstawaniu.

Różnice między obydwoma korpusami dotyczą też modelu „wstydu zewnętrznego”, szczególnie w wersji opartej na zawstydzaniu, czyli piętnowaniu zachowań i cech podmiotu negatywnie ocenianych przez zewnętrznych sędziów. Model ten jest bardziej eksponowany w analizowanych książeczkach dla dzieci niż w próbkach tekstów z NKJP i może to mieć związek z wiekiem adresatów tych publikacji: skoro okres przedszkolny to okres pozostawiania dziecka pod znaczną jeszcze kontrolą z zewnątrz, kontrolą dorosłych, to w tekstach kierowanych

głównie do tej grupy wiekowej przykłady zawstydzania mogą się wydawać naturalne i oczywiste, choć z psychologicznego punktu widzenia niekoniecznie są pochwalane (jak widać w przytoczonym wyżej przykładzie 25 z opracowania Kołyszki i Tomaszewskiej (2015a))⁹.

Natomiast model „wstydu świadka” w kontekstach użycia słów *wstyd* i *wstydzić się* jest równie rzadki w obydwu korpusach.

3.4. Model „wstydu moralnego” w NKJP i KKD – na tle innych modeli pojęciowych WSTYDU wydzielanych ze względu na rodzaj przyczyny przeżyć

Jak wskazują badacze pojęć emocji i co potwierdza cytowany wyżej fragment tekstu publicystycznego wykorzystujący metaforę WSTYDU jako WIELOPIĘTROWEJ BUDOWLI, w konceptualizacji uczuć, także uczuć w rodzaju WSTYDU, istotną rolę pełni obraz typowych przyczyn tych przeżyć.

Na podstawie analizy danych z korpusu ogólnego, obejmujących różne użycia słów *wstyd* i *wstydzić się*, można wskazać takie rodzaje przyczyn wstydu, jak: a) nieakceptowane przez podmiot (i/lub innych ludzi) jego cechy, często od niego niezależne (np. wygląd, pochodzenie, stan zdrowia) oraz b) łamanie konwencji społecznych i c) przekraczanie norm moralnych, a także d) bycie w sytuacji ekspozycji społecznej i obawa związana z przewidywaniem negatywnej oceny innych oraz e) naruszenie przez kogoś poczucia intymności podmiotu przeżyć, jego prawa do prywatności, jak również f) bycie w sytuacji ekspozycji społecznej i poczucie skromności, pokory (zob. Mikołajczuk 2012) czy g) porażka, klęska, ale też h) zaskoczenie nietypową sytuacją. Biorąc je pod uwagę, możemy mówić o kilku podstawowych modelach reprezentacji przeżycia wstydu, różniących się ze względu na rodzaj przyczyny. Są to: a) model „wstydu niezawinionego”, b) model „wstydu wpływającego z naruszenia konwencji”, c) model „wstydu moralnego”, d) model „wstydu prospektywnego”, e) model „wstydu intymności” i f) model „wstydu wpływającego z pokory” oraz g) model „wstydu klęski” i h) model „wstydu zaskoczenia”. Dla przykładu w tym miejscu przyjrzymy się dokładniej modelowi „wstydu moralnego”, między innymi ze względu na to, że – jak już wspomniano – wstyd bywa zaliczany do uczuć moralnych.

⁹ Destrukcyjne skutki zawstydzania opisuje m.in. angielski psychoanalityk, Phil Mollon:

Aktywne zawstydzanie (zwłaszcza w okresie dzieciństwa) ogromnie szkodzi poczuciu wartości. Czasami prowadzi do rozwoju chronicznej wściekłości. Taka osoba pragnie odwracać role i zawstydzac innych. (Mollon 2015: 143)

Jeśli wstyd moralny scharakteryzujemy jako przeżycie emocjonalne kogoś, kto uświadamia sobie, że zrobił komuś coś złego, nieetycznego i kto z tego powodu czuje coś złego, obawiając się przy tym, że będzie źle oceniany przez innych z powodu swego czynu, to niełatwo nam będzie znaleźć w tekstach analizowanych książeczek dla dzieci przykłady obrazujące ten model WSTYDU. Odpowiednie cytaty z użyciem słów *wstyd* i *wstydzić się* potwierdzające w KKD omawiany sposób myślenia o wstydzie stanowią tylko 6% materiału. Możemy do nich zaliczyć między innymi następujące fragmenty:

- [29] Jeżeli **wstydzisz się**, że sprawiłeś koledze jakąś przykrość, to po prostu podejdź i powiedz: „Przepraszam!” – wstyd pryśnie jak bańka mydlana. [KKD 14 – Grzegorz Kasdepke, 2012/2013, *Wielka księga uczuć*, s. 20]
- [30] Czasem **wstyd** mówi, że zrobiliśmy coś niedobrego. Czujemy się wtedy „głupio”. Co można zrobić w takiej sytuacji? Podaj swoje propozycje: Przeprósć kogo trzeba. Spróbować naprawić sytuację. Zmienić swoje postępowanie na przyszłość.
Jestem tak nieprzyjemny, żeby skłonić cię do działania. [KKD 82 – Wojciech Kołyszko, Jovanka Tomaszewska, 2015a, *Wstyd i latający śpiwór*]

Warto zaznaczyć, że w powyższych przykładach widać, iż powaga wykroczenia będącego powodem wstydu nie jest największa (przykrość to wprawdzie coś złego, ale nie bardzo złego), podobnie jak siła przeżyć, skoro wystarczy *po prostu* przeprósć i *wstyd pryśnie*. Co ciekawe, w tomie Wojciecha Kołyszki i Jovanki Tomaszewskiej w całości poświęconym wstydu (Kołyszko, Tomaszewska 2015a) model „wstydu moralnego” jest przywoływany wyłącznie w części ćwiczeniowej, która została dołączona dopiero do drugiego wydania tej książki (w pierwszym wydaniu nie wspomniano o nim ani w części beletrystycznej, opisującej fantastyczne przygody dziecięcych bohaterów, ani w minipogadance, informującej o przyczynach i objawach wstydu oraz sposobach radzenia sobie z nim).

Tymczasem w tekstach reprezentowanych przez przykłady zaczerpnięte z korpusu ogólnego model ten zajmuje znacznie ważniejszą pozycję, jako że aż 27% przebadanych konkordancji słów *wstyd* i *wstydzić się* można przyporządkować temu modelowi. Należą do nich między innymi:

- [31] J.T.: [...] po 1968 roku, a zwłaszcza w czasie wyborów roku 1990, ten przeciętny Polak nie czuł specjalnego **wstydu z powodu** swoich cichych antysemickich ciągót. A.M.: Nie zgadzam się z tobą. Zwróć uwagę, że partie, które startowały pod hasłami antysemickimi, nie dostały ani jednego mandatu. [NKJP 171 – Adam Michnik, Józef Tischner, Jacek Żakowski, 1995, *Między Panem a Plebanem*]
- [32] Duszę się z upokorzenia i wstydu, jakże mogłem ja, wychowany przez pokolenia konspiratorów, narazić swoją żonę i córkę przez własny sentymentalizm, nieodpowiedzialność i ryzykanctwo. Żał mi było zniszczyć ten list, bo prócz tego listu, nie miałem tu nic swojego. [NKJP 177 – Jerzy Krzysztoń, 1980, *Oblęd*]
- [33] - Klaus jest volksdeutschem z Łodzi. W czasie wojny pracował w niemieckiej policji kryminalnej na terenie Polski. Nie krył się z tym przed nami; twierdził, że wojnę spędził w sposób, który mu nie przynosi wstydu: ścigał bandytów, złodziei, morderców. [NKJP 189 – Zbigniew Nienacki, 1967, *Księga strachów*]

Widoczną w KKD marginalizację wstydu moralnego da się potraktować, hipotetycznie, jako przejaw ogólniejszej tendencji do osłabiania się we współczesnej kulturze polskiej i w polskiej mentalności poczucia wstydu oraz odczuwania wstydu z powodu podejmowanych przez podmiot działań moralnie nagannych, a co za tym idzie tendencji do wygasania regulacyjnej funkcji wstydu, który opisywany był dawniej jako „ostatnia niecnoty zaporą” (zob. Zaron 2006). Dane językowe, zarówno historyczne, jak i współczesne, między innymi przywoływane przez Ewę Jędrzejko (Jędrzejko 2000), zdają się przynajmniej częściowo potwierdzać ten kierunek zmian, chociaż przeczyłyby temu twierdzenia Zofii Zaron, która przeciwstawia się negatywnemu wartościowaniu wstydu opisywanego polskimi słowami *wstyd* i *wstydzić się*, postulując uznanie jego pozytywnej wartości ze względu na to, że jest on narzędziem ochrony ludzkiej moralności i przeciwdziałania złu (zob. Zaron 2006).

Problem ten wydaje się szczególnie ciekawy z perspektywy innych niż polski języków i tradycji kulturowych. Warto na przykład przywołać prace Anny Wierzbickiej (1992, 1999a) i Heli Tissari (2006) ukazujące istotne zmiany, jakie się dokonały w ciągu kilkuset lat w rozumieniu angielskiego pojęcia SHAME i w usytuowaniu tego pojęcia względem EMBARRASSMENT. Na interesujące w tym kontekście przeobrażenia angielskiego SHAME, czyli zawężenie jego znaczenia do bardzo silnych i destrukcyjnych przeżyć jednostki, związanych z poważnymi wykroczeniami ocenianymi przez podmiot przez odniesienie do ideału Ja, i na zmiany hiszpańskiego pojęcia VERGÜENZA, prowadzące jednak w kierunku osłabienia wagi uczucia i jego odniesienia do bardziej banalnych przyczyn niż łamanie norm moralnych, wskazuje zaś zespół leksykografów i psychologów hiszpańskich (zob. Hurtado-de-Mendoza, Molina, Fernández-Dols 2012). Niewielki udział modelu „wstydu moralnego” w reprezentacji kategorii WSTYDU w analizowanych książeczkach dla dzieci oraz widoczne w nich osłabienie wagi czynów poprzedzających i konsekwencji takiego wstydu wskazywałyby na to, że pojęcie to zdaje się bliższe hiszpańskiemu pojęciu VERGÜENZA niż współczesnemu angielskiemu SHAME.

Wspierające tę hipotezę mogą też być uwagi polskich psychologów, filozofów i kulturoznawców, na przykład twierdzenie Tomasza Maruszewskiego o dominacji u współczesnych dorosłych Polaków wstydu niezawinionego, niezależnego od podmiotu, i o stopniowym zaniku wstydu moralnego (zob. Maruszewski 2004), a także sugestia Mariana Grabowskiego o niepoważnym traktowaniu „wymiaru moralnego czynu” przez dzisiejsze społeczeństwo polskie, co utrudnia lub wręcz uniemożliwia przeżywanie wstydu moralnego (Grabowski 2003: 15).

Warto też pamiętać, że pochodzące z NKJP stosunkowo liczne potwierdzenia modelu „wstydu moralnego” są rejestrowane w tekstach, które w większości powstawały w XX wieku (lub, jak *Narrentum*, wprawdzie pochodzą z początku XXI wieku, ale zastosowano w nich archaizację), więc wyraźniejsza niż w KKD obecność omawianego modelu konceptualizacji wstydu w tych tekstach może być wynikiem bardziej tradycyjnego (dla niektórych wręcz staroświeckiego) sposobu myślenia o wstydzie (i jego odczuwania).

Należałoby też rozważyć, czy różnice między NKJP a KKD w zakresie wykorzystania modelu „wstydu moralnego” nie wiążą się ze zróżnicowaniem wieku adresatów tekstów tworzących podstawę dla każdego z analizowanych korpusów. Z jednej strony można by przypuszczać, że rozmawianie z dziećmi o zbyt poważnych dylematach moralnych i czynach moralnie naganych nie jest wskazane, bo, jak pisze Marian Grabowski, „nazwy własnych moralnie naganych zachowań” dziecka [ale też, a może zwłaszcza, innych osób – AM.] „głośno wypowiedane rzeczywiście kaleczą jego wrażliwość” (Grabowski 2003: 13). Z drugiej jednak strony psycholodzy wskazują na to, że już we wczesnym okresie życia dziecka zaczynają się formować podstawy jego moralności i wykształcenie się wstydu staje się prapoczątkiem rozwoju sumienia (zob. Wprowadzenie, też: Appelt 2005a: 127-128). Dlatego młody wiek adresatów książeczek dla dzieci (między 4. a 11. rokiem życia) nie powinien być przeszkodą w dostarczaniu im okazji do wczuwania się w rolę bohaterów w różny sposób radzących sobie z problemami moralnymi na miarę dziecka – jednak z takiej możliwości autorzy analizowanych książeczek dla dzieci, zwłaszcza Wojciech Kołyszko i Jovanka Tomaszewska (2015a), korzystają bardzo rzadko.

3.5. Metaforyczna konceptualizacja uczuć w rodzaju WSTYDU i ich wartościowanie (w NKJP i KKD)

Warto na zakończenie przyjrzeć się językowo wyrażanym metaforom pojęciowym WSTYDU zarejestrowanym w materiałach korpusu ogólnego i korpusu dziecięcego.

Tym, co zwraca szczególną uwagę w analizowanych książeczkach dla dzieci, jest wykorzystanie jako domen źródłowych metafor WSTYDU domen, które obejmują pojęcia pozytywnie wartościowanych osób lub ról społecznych: DORADCY, POMOCNIKA, a nawet PRZYJACIELA, co ilustrują przykłady:

[34] **Wstyd podpowiada nam**, żebyśmy albo jak najprędzej upodobnili się do innych, albo ukryli. Ale zamiast bezkrytycznie go słuchać, lepiej użyć rozumu, który podpowiada, co jest dla nas lepsze w danej sytuacji.

Zastanówcie się, kiedy warto słuchać rady wstydu. [NKJP 77 – Wojciech Kołyszko, Jovanka Tomaszewska, 2015a, *Wstyd i latający śpiwór*]

- [35] Jeśli jednak znamy siebie, swoje potrzeby i reakcje, wtedy **wstyd** (i każde inne uczucie) stanie się naszym sojusznikiem, nie wrogiem. [KKD 61 – Wojciech Kołyszko, Jovanka Tomaszewska, 2015a, *Wstyd i latający śpiwór*]
- [36] Trudno go okazać – bo sprawia właśnie, że chcemy się schować, zniknąć, żeby nikt nas nie widział. Warto jednak zaprzyjaźnić się ze wstydem, gdyż oswojony może nam pomóc uniknąć wielu przykrości. [KKD 68 – Wojciech Kołyszko, Jovanka Tomaszewska, 2015a, *Wstyd i latający śpiwór*]

Tymczasem w badanych próbkach z korpusu ogólnego na plan pierwszy wśród domen źródłowych animizacji i personifikacji WSTYDU wysuwają się NAPASTNIK/AGRESOR, DZIKIE ZWIERZĘ i WALKA, na przykład:

- [37] Nowy Zarząd poznańskiego ZLP, targany niewątpliwie poczuciem winy i **wstydu**, w atmosferze październikowych rozliczeń, stara się więc, trzeba przyznać, naprawić choć częściowo wyrządzone Bąkowi krzywdy. [NKJP 176 – Joanna Siedlecka, 2005, *Oblawa: losy pisarzy represjonowanych*]
- [38] Guano samca małpy, proszę bardzo jaśnie Pani. Mnie to by wstyd zeżał jakbym se tylko miała to pomyśleć, a ta to se to każe zawieźć do domu. [NKJP 16 – Christian Skrzyposzek, 1985, *Wolna Trybuna*]
- [39] – Miało to być prywatne zwycięstwo nad strachem, nad słabością, nad wstydem i upokorzeniem. Całą noc opowiadał mi o swoim życiu. Zrobił kiedyś coś głupiego, teraz chciał sam siebie przekonać, że nie jest tchórzem. – Gównu tam zwycięstwo. Jakie zwycięstwo? Prawdziwy bohater walczy z losem, a nie z samym sobą. [NKJP 136 – Włodzimierz Kowalewski, 2000, *Bóg zapłac!*]

Ponadto tym, co jawi się jako bardziej typowe dla analizowanych książeczek dla dzieci i znacznie słabiej potwierdzone w próbie cytatów z korpusu ogólnego, jest wyobrażenie wstydu jako czegoś bardzo trudnego, czego poznanie wymaga od podmiotu zdobycia odpowiedniej wiedzy, a więc podjęcia wysiłku uczenia się i doskonalenia umiejętności obchodzenia się z tym skomplikowanym „obiektem”, na przykład:

- [40] Wiemy już, jak ważne jest umiejętne obchodzenie się ze wstydem. Nie jest to łatwe. [KKD 60 – Wojciech Kołyszko, Jovanka Tomaszewska, 2015a, *Wstyd i latający śpiwór*]
- [41] Jeśli chcesz komuś pomóc, możesz wziąć przykład z rodziców Lwinki – oni naprawdę wiedzą, jak postępować ze wstydem. [KKD 153 – Wojciech Kołyszko, Jovanka Tomaszewska, 2015a, *Wstyd i latający śpiwór*]
- [42] Naucz się mnie zauważać, a naprawdę na tym skorzystasz. Spróbuj lepiej poznać swój wstyd. [KKD 65 – Wojciech Kołyszko, Jovanka Tomaszewska, 2015a, *Wstyd i latający śpiwór*]

W próbie przykładów z NKJP natomiast znajdujemy liczne, a niemal nieobecne w KKD, przykłady wykorzystania metafory opartej na obrazie spożywania (w nadmiarze) POKARMU (lub NAPOJU), z konotacją negatywnej oceny, co pokazują między innymi następujące fragmenty:

- [43] Kiedy więc przyszedł na pocztę wysłać pierwszy w życiu telegram, zawierzywszy naiwnie wzorom książkowym upstrzyłam tekst mojej depeszy mnóstwem "stop", [...] w książkach niejedną raz czytałam coś podobnego: kocham cię STOP mój adwokat w drodze STOP odtąd będziemy wreszcie szczęśliwi

STOP twój do śmierci Bob STOP. Jakże ta literatura zwodzi na manowce porządnych ludzi! Panienska z okienka popatrzyła na mnie jak na Tatarzyna i wszystkie "stop" kazała mi wykreślić. Najwyraźniej nie była odczytana. A ja? Odczytana jak diabli. Ale co się najadłam wstydu, to się najadłam. Tak było. [NKJP 194 – Anna Bojarska, Maria Bojarska, 1996, *Siostry B.*]

- [44] Czy zmarnowałam swoje [życie]? To i owo udało mi się ocalić, nie pozwoliłam się złamać. Często musiałam zmieniać miejsce pobytu, pracę. Dzięki temu zachowałam czyste ręce. Kto próbował mi je zabrudzić, prędzej lub później upadał, łykał wstyd, ponosił konsekwencje. A jeżeli nie, może kiedyś poniesie? [NKJP 59 – Teresa Bojarska, 1996, *Świtanie, przemijanie*]

Również wyobrażenie OGNIA, pomocne w opisie bardzo silnych przeżyć, których objawem jest intensywne zaczerwienienie twarzy i wewnętrzne odczucie gorąca, okazuje się chętniej wykorzystywane przez autorów tekstów z próbki NKJP niż analizowanych książeczek dla dzieci, na przykład:

- [45] Boże, gdyby mnie zbił, to bym jeszcze go pocałowała w rękę, ale gdyby mnie spoliczkował? O rany boskie i tak dalej. Splonęłabym ze wstydu. I gdyby to jeszcze jaki mój znajomy podejrzwał, Chryste Panie. Dlatego wołę się trzymać z daleka. [NKJP 156 – Christian Skrzyposzek, 1985, *Wolna Trybuna*]

- [46] Miał pięć lat. W przedszkolnej umywalni [...] pani o stalowych łydkach polewała go szlauchem i darła się, by mocniej wystawiał tyłek. Silny strumień wody wdzierał się w miejsca intymne, a pani, w lewej ręce trzymając szlauch, w prawej papierosa, przyglądała się mu ze wstrętem. Zupełnie jak kapo, esesman pedagogicznego ordnungu. [...] Druga, nie gorsza przedszkolanka, przyprowadziła wszystkie dzieci: maluchy, średniaki, starszaki, wśród których była i Zygmunтова miłość. Stały w półkołu i patrzyły szyderczo. Pod tymi spojrzeniami o mało nie spalił się ze wstydu, ale kapo polewała go wodą tak skutecznie, że cały trząsał się z zimna. "Żeby nikt mi nie ważył się zesrać w majtki jak ten!" – syknęła nie gorsza przedszkolanka. [NKJP 162 – Mariusz Sieniewicz, 2003, *Czwarte niebo*]

- [47] Ktoś, kto się wstydzi, czuje gorąco, jakby miał ogień w środku. Jest nawet powiedzenie: spalić się ze wstydu. Na twarzy takiej osoby pojawiają się rumieńce. [KKD 146 – Wojciech Kołyszko, Jovanka Tomaszewska, 2015a, *Wstyd i latający śpiwór*]

Zauważmy, że w przytoczonym wyżej przykładzie z książeczki dla dzieci mamy do czynienia z demetaforyzacją utrwalonego w języku zwrotu, który w partiach narracyjnych tekstu się jednak nie pojawia. Podobnie został w tej publikacji przywołany wariant niedokonany: *palić się ze wstydu*. Brak wykorzystania w częściach beletrystycznych książeczek dla dzieci takich utrwalonych w polszczyźnie ogólnej związków może być motywowany dążeniem autorów do uświadomienia dzieciom, że zbyt intensywny wstyd jest szkodliwy, zatem określenia, które by na takie przeżycie wskazywały w sposób obrazowy i przez to mocniej przemawiający do psychiki dziecka, nie występują w częściach narracyjnych, gdyż ich lektura może najsilniej oddziaływać na doznania małych czytelników (dzięki procesowi utożsamiania się odbiorców z bohaterami opowieści i współ-odczuwania z nimi na zasadzie symulacji przeżyć, zob. Oatley 2012; Oatley, Jenkins 2003: 366).

Tym, co dodatkowo zwraca uwagę w książeczkach dla dzieci, jest wyraźne dążenie do ukazania wstydu w dość dobrym świetle. Wskazują na to wspomniane na początku metafory, ale też inne konteksty, które pozwalają na wyeksponowanie pozytywnych aspektów WSTYDU,

na przykład przywołanie domeny ZDROWIA w wyrażeniu *zdrowy wstyd*. Co ciekawe, w analizowanej próbce z NKJP wyrażenie to w ogóle się nie pojawia, a w całym zrównoważonym korpusie ogólnym wystąpiło tylko raz i to w kontekście jednoznacznie ograniczającym je do zakresu użyć właściwych językowi psychologii i psychoterapii:

[48] Kapitan Borcz spojrział na podwładnego z uznaniem, po raz pierwszy od dłuższego czasu. A porucznik ciągnął relację. – Aby jednak rzecz była całkowicie szczerą, aby odkłamać się do samego końca, pacjent pisze tę pracę tylko dla siebie, nie pokazuje jej terapeutce ani nikomu innemu. A potem chowa ją głęboko i czyta sobie od czasu do czasu, by poczuć zdrowy wstyd. W ten sposób uczy się uczucie ze sobą rozmawiać, otwiera się na siebie, dokonuje aktu samopoznania, takie tam psychologiczne pierdu, pierdu... Choć przyzna pan, kapitanie, że takie "szkielety w szafie" mogłyby być dla nas fantastycznym źródłem wiedzy o ludziach. – Porucznik popatrzył na kapitana z nadzieją. Borcz przytaknął, lecz sam nie wiedział, czy nadal podziwiać porucznika, czy może zacząć się go bać. [NKJP – Zbigniew Górniak, 2009, *Siostra i byk*]

„Poradniki o emocjach” uczą dzieci, że wstyd nie jest wyłącznie złym, przykrym uczuciem, bo niemal z taką samą częstotliwością jest on w nich ukazywany jako przeżycie dobre, pomocne dla podmiotu, zwracające jego uwagę na sytuacje, które są dlań wprawdzie nieprzyjemne, ale skłaniające do refleksji i optymalnego reagowania. W przeciwieństwie do tekstów z KKD przykłady zaczerpnięte z NKJP kształtują odmienny, dużo bardziej ponury wizerunek WSTYDU. Wartościowanie negatywne tego uczucia w próbce analizowanych przykładów z NKJP niemal sześciokrotnie przeważa nad pozytywnym, czego dowody znajdujemy w zastosowaniu metafor i metonimii odwołujących się do wspomnianych pojęć AGRESORA i WALKI, DZIKIEGO ZWIERZĘCIA, niszczącego OGNIĄ, a także ŚMIERCI, czyli wszystkiego, co niebezpieczne, na przykład:

[49] I popatrzał przy tym na mnie tak pogardliwie, od stóp do głów, jakbym była chłopką jaką, o. "Dlaczego pan mną tak pogardza i tak dalej?" spytałam cichutko. [...] Nawet cienia uśmiechu, nic. Patrzył na mnie tak zimno, jakbym była, ot, śmieciem, co to się przyplątał pod nogi. Myslałam, że umrę ze wstydu. [NKJP 155 – Christian Skrzyposzek, 1985, *Wolna Trybuna*]

[50] - Często ci się odzywało?
A.M.: Musiałbym być straszliwie zakłamanym, żeby twierdzić, że nigdy mi się nie odzywało. Ono w gruncie rzeczy determinowało całe moje postępowanie, bo bałem się wstydu przed samym sobą. Z tym że była bardzo istotna różnica między moim ojcem a mną. On uważał, że wystarczy być samemu w porządku. Żeby być przyzwoitym, wystarczy nie robić zła, a na nic innego i tak praktycznie nie mamy wpływu. Ja natomiast wierzyłem, że można coś zmienić poza sobą, i wobec tego uważałem, że mam obowiązek to robić. [NKJP 170 – Adam Michnik, Józef Tischner, Jacek Żakowski, 1995, *Między Panem a Plebanem*]

Ostatni przykład pokazuje jednak, że ocena negatywna wstydu może równocześnie współwystępować z wartościowaniem dodatnim: strach przed wstydem ukazany tu w kontekście rozważań nad przyzwoitym zachowaniem człowieka, a więc w kontekście etycznym, jawi się jako wartość, bo chroni jednostkę przed popełnianiem czynów nagannych moralnie. Jak już było wspomniane w poprzedniej części tego opracowania, takie konteksty są

w książeczkach dla dzieci ponad czterokrotnie rzadsze niż w analizowanych próbkach korpusu ogólnego.

Można więc powiedzieć, że w porównaniu z danymi korpusu ogólnego w analizowanych książeczkach dla dzieci mamy do czynienia z modyfikacją pojęcia WSTYDU, która prowadzi do ukazania go w lepszym (od strony psychologicznej, choć niekoniecznie etycznej) świetle niż jawi się on w korpusie ogólnym. Może to być świadomy zabieg autorów, służący przekonaniu najmłodszych, że wstyd należy zaakceptować jako emocję naturalną i funkcjonalną w życiu człowieka, że trzeba nauczyć się go rozpoznawać oraz przeżywać i wyrażać we właściwy sposób, aby nie zdominował osobowości jednostki – co jednak wymaga wysiłku i ćwiczeń. Równocześnie owa akceptacja i uznanie pozytywnej wartości wstydu mają w KKD niewiele wspólnego z akceptacją poczucia wstydu jako życiowej postawy człowieka, dla którego wartością jest postępowanie etyczne, a sam wstyd staje się ochroną przed łamaniem zasad moralnych. WSTYD w korpusie ogólnym jest zaś przede wszystkim uczuciem niebezpiecznym dla podmiotu, nieprzyjemnym, nie poddającym się kontroli, a więc w efekcie – także trudnym do opanowania i świadomego kształtowania, choć konteksty takie jak 50 pokazują, że może być cenną bronią strzegącą wartości moralnych.

4. Podsumowanie

Zanalizowane przykłady, pochodzące z obydwu korpusów: NKJP i KKD, zgodnie potwierdzają, że wstyd jest postrzegany jako uczucie typowo ludzkie, najczęściej przeżywane przez jednostki i subiektywne, a przy tym nierzadko wymuszane na podmiocie z zewnątrz (przez zawstydzające reprimendy i akty upokorzenia) i ambiwalentnie oceniane.

Równocześnie przebadane przykłady tekstów współtworzących korpus dziecięcy wskazują na to, że ich autorzy (oraz wspierający ich eksperci psychologów) marginalizują w opowieściach dla dzieci kategorie wstydu wspólnotowego i wstydu moralnego oraz równoważą w opisach przeżyć wstydu emocje chłopców i dziewcząt, uniezależniając tym samym myślenie o interesującym nas uczuciu od problemu różnicowań ze względu na płeć (a tym samym od związanych z tym stereotypów). Ponadto podkreślają mocno sens i wartość uczenia się uczuć – ich rozpoznawania, rozumienia sytuacji je wywołujących i potencjalnych konsekwencji, a przez to także nabywania kompetencji w ich regulowaniu, między innymi przez działanie racjonalne, nieimpulsywne, adekwatne do potrzeb jednostki (podmiotu przeżyć). Dowartościowują też samo uczucie, wskazując głównie na korzyści psychiczne, jakie ono daje

podmiotowi, nie zaprzeczając jednak negatywnym aspektom (zwłaszcza w obrazie przeżycia zbyt intensywnego i długotrwałego lub zbyt często się powtarzającego).

Wnioski, jakie tu zostały zaprezentowane, wymagają pewnego komentarza. Po pierwsze, przedstawione analizy objęły niewielkie próbki przykładów i nie mogą być uogólniane zbyt szeroko, bo wymagałoby to dokładnego przebadania dużo większych zbiorów konkordancji. Po drugie, lektura przytaczanych w tym rozdziale przykładów wskazuje na to, że w obydwu korpusach nasycenie poszczególnych tekstów słowami, których konteksty użyć poddane były analizie, jest nierównomierne. W korpusie dziecięcym na przykład słowa *wstyd* i *wstydzić się* pojawiają się najczęściej w tekście Wojciecha Kołyszki i Jovanki Tomaszewskiej *Wstyd i latający śpiwór*: pierwsze – 91 razy (na 178 wszystkich potwierdzeń w KKD) i drugie – 52 razy (na 99 wszystkich poświadczeń w KKD). Dzieje się tak między innymi dlatego, że cały tom został poświęcony temu uczuciu i partie informacyjno-objaśniające oraz ćwiczeniowe zajmują w nim dużo miejsca. W próbkach zaczerpniętych z korpusu ogólnego również widać wyraźne preferencje niektórych autorów do posługiwania się analizowanymi słowami, na przykład słowo *wstyd* zostało zarejestrowane w próbce cytatów z NKJP jako najczęstsze w powieści *Wolna Trybuna* Christiana Skrzyposzka (31 konkordancji na 200 przebadanych), a czasownik *wstydzić się* – jako najchętniej stosowany przez Kingę Dunin w powieści *Tabu* (15 konkordancji na 100). Podsumowując prezentowaną analizę, musimy zatem mieć w pamięci te uwarunkowania i związane z nimi ograniczenia.

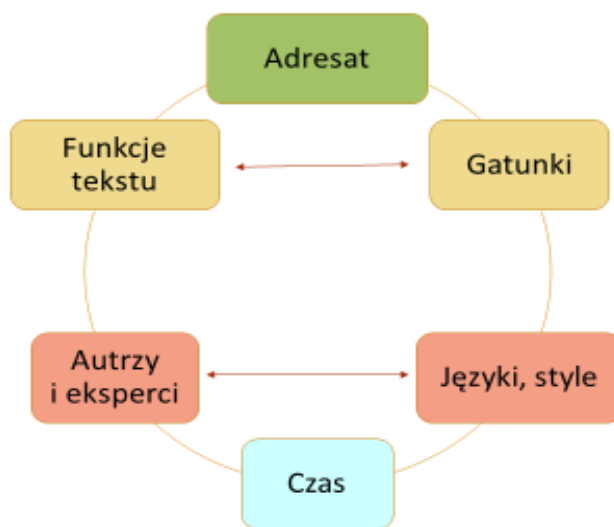
Na podstawie powyższych analiz warto na koniec wskazać listę różnych czynników, które mają wpływ na wyłaniający się z przebadanych materiałów obraz konceptualizacji WSTYDU. Wśród tych czynników niemożliwe do pominięcia wydają się charakterystyki dotyczące takich kategorii, jak:

1. Adresat tekstu (jego wiek, płeć, potrzeby, możliwości i zainteresowania).
2. Autor i wspierający go eksperci (z ich przekonaniami, intencjami i wiedzą).
3. Język, w którym tekst powstaje (i język przekładu, jeśli mamy do czynienia z tłumaczeniem), oraz inne języki znane autorowi i ekspertom, które mogą wpływać modyfikująco na ich sposób myślenia i opisywania świata przeżyć (np. rola języka angielskiego jako języka wymiany myśli i doświadczeń między psychologami z całego świata – por. Kurcz 2007: 462).
4. Gatunek tekstu i dominujące funkcje tekstów (np. dominacja funkcji dydaktycznej i informatywno-poznawczej w poradnikach i podręcznikach, a funkcji kreatywnej i ekspresywnej w literaturze pięknej).

5. Czas, w którym tekst powstaje, i czas jego odbioru (i związane z tym możliwe różnice językowe i kulturowe między tym, co utrwalone w tekście, a oczekiwaniami i możliwościami interpretacyjnymi odbiorców) (zob. rys. 2).

Rys. 2.

Czynniki wpływające na konceptualizację uczuć opisywanych w tekstach



W przypadku analizy przykładów pochodzących z Narodowego Korpusu Języka Polskiego kryterium czasu wydaje się kryterium, które do pewnego stopnia ogranicza możliwość uznania tego korpusu za w pełni reprezentatywny dla polszczyzny najnowszej. Teksty uwzględnione w części zrównoważonej NKJP powstały bowiem (lub zostały opublikowane w pierwszym wydaniu) między początkiem XX wieku a 2010 rokiem. Gdyby zatem badacz zamierzał na podstawie tego korpusu przyrzeć się dokładniej podobieństwom i różnicom między polszczyzną połowy dwudziestego wieku i najnowszą – na przykład w zakresie mówienia i myślenia o emocjach samoświadomościowych – to musiałby poszerzyć bazę danych o dodatkowe źródła, obejmujące przykłady użycia interesujących go słów po roku 2010 w różnych gatunkowo i stylistycznie tekstach.

Wymienione czynniki mogą w sposób istotny wpływać na kształtowanie się, utrwalanie i modyfikowanie reprezentacji pojęciowej uczuć, dlatego warto przyglądać się im dokładniej nie tylko w kontekście badań nad lingwistyczną konceptualizacją przeżyć emocjonalnych. Analiza, w której bierze się te czynniki pod uwagę, może się okazać interesująca zarówno dla językoznawców, jak i dla twórców tekstów o charakterze dydaktycznym, a poszerzona o perspektywę psychologiczną i socjologiczną mogłaby stanowić zaczątek większego

interdyscyplinarnego projektu badawczego, nastawionego w równej mierze na cel poznawczy, jak i praktyczny. Wartość tego rodzaju badań podkreślają między innymi Michelle Shiota i Dacher Keltner:

Both the biological foundation of and cultural influences on emotion have significant implications for human experience and behaviour, and are worthy of intensive study. They should be considered complementary, not competing, approaches to a fascinating and complex topic. (Shiota, Keltner 2005: 35)

W projekcie takim mogłoby się znaleźć miejsce między innymi na:

- a) analizę języka przeżyć samoświadomościowych dzieci i ich opiekunów;
- b) analizę języka przeżyć samoświadomościowych stosowanego w różnych publikacjach dla dzieci (nie tylko książkowych poradnikach, ale też w literaturze beletrystycznej, podręcznikach szkolnych, a także filmach, programach telewizyjnych, grach komputerowych itp.);
- c) eksperyment psycholingwistyczny sprawdzający wpływ określonego sposobu opisywania uczuć na kształtowanie się u dzieci i ewentualne modyfikowanie schematów poznawczych tych uczuć.

Wyniki takich analiz mogłyby znaleźć praktyczne zastosowanie nie tylko w dydaktyce i pedagogice, lecz również w psychoterapii, dostosowanej do potrzeb i możliwości najmłodszych użytkowników języka polskiego.

Bibliografia

I. Literatura przywoływana

1. Alessandri S.M., Lewis M., 1993, *Parental evaluation and its relations to shame and pride in young children*. „Sex Roles”, vol. 29, nr 5-6, s. 335-343.
2. Alessandri S.M., Lewis M., 1996, *Differences in Pride and Shame in Maltreated and Nonmaltreated Preschoolers*. „Child Development”, vol. 67, nr 4, s. 1857-1869.
3. AntConc 3.4.3w (Windows): Laurence A. 2014, Center for English Language Education in Science and Engineering, Waseda University, Japan. September 17, 2014. Build 3430.
4. Appelt K., 2005a, 5. *Wiek poniewowlecy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 95-130.
5. Appelt K., 2005b, 9. *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 259-301.
6. Boski P., 2009, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ACADEMICA Wydawnictwo SWPS.
7. Brzezińska A.I., red., 2005, *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
8. Darwin K., 1888, *Samoświadomość – Wstyd – Nieśmiałość – Skromność – Rumienienie się*, [w:] tegoż, *O wyrazie uczuć u człowieka i zwierząt*, tłum. Z. Majlert, K. Zaćwilichowska, Warszawa: PWN, s. 333-370 [oryginał: *Self-attention – shyness – modesty: blushing*, [w:] *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, 1872].

9. Dunn J., 1998, *Doświadczenie i rozumienie emocji, relacji społecznych oraz przynależności kulturowej*, [w:] *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, tłum. B. Wojciszke, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 295-298.
10. Dziwerek K., Lewandowska-Tomaszczyk B., 2010, *Complex Emotions and Grammatical Mismatches. A Contrastive Corpus-Based Study*, Berlin/New York: DeGruyter Mouton.
11. Frijda N.H., 2005, *Punkt widzenia psychologów*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 88-107.
12. Goleman D., 1997, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Poznań: Media Rodzina of Poznań [oryginał: *Emotional Intelligence*, 1995].
13. Górecka-Mostowicz B., 2003, *Wspomaganie poznawczej reprezentacji emocji u dzieci przedszkolnych i szkolnych – refleksje i propozycje*, [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, t. I, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 140-148.
14. Grabowski Marian, 2003, *Wstęp – Aktualność problematyki wstydu*, [w:] *Wstyd i nagość*, red. Marian Grabowski, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 7-18.
15. Grzegorzczkowska R., Laskowski R., Wróbel H., red., 1998, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, t. I-II, wyd. 2 zm., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
16. Haidt J., 2003, *The Moral Emotions*, [w:] *Handbook of Affective Sciences*, red. R.J. Davidson, K.R. Scherer, H.H. Goldsmith, Oxford: Oxford University Press, s. 852-870.
17. Hurtado-de-Mendoza A., Molina C., Fernández-Dols J.-M., 2012, *The Archeology of Emotion Concepts: A Lexicographic Analysis of the Concepts Shame and Vergüenza*, „Journal of Language and Social Psychology”, 19 November 2012, pp. 19 [\[http://jls.sagepub.com/content/early/2012/11/16/0261927X12465610\]](http://jls.sagepub.com/content/early/2012/11/16/0261927X12465610); dostęp: wrzesień 2013].
18. Izard C.E., 1998, *Związki międzysystemowe*, [w:] *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, tłum. B. Wojciszke, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 298-303.
19. Jędrzejko E., 2000, *O językowych wykładnikach pojęcia WSTYD w różnych koncepcjach opisu*, [w:] *Język a Kultura*, t. 14: *Uczucia w języku i tekście*, red. I. Nowakowska-Kempna, A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 59-77.
20. Kielar-Turska M., 2006, *Nazywanie emocji w sytuacjach komunikacyjnych*, [w:] *Język, poznanie, relacje społeczne. Tom dedykowany Idzie Kurcz, Józefowi Kozielskiemu, Adamowi Frączkowskiemu*, red. nauk. B. Bokus, M. Goszczyńska, K. Skarżyńska. „Koloquia Psychologiczne”, Komitet Nauk Psychologicznych PAN, t. 15, Warszawa: Instytut Psychologii PAN, s. 125-137.
21. Kurcz I., 2007, *A może w miejsce dwujęzyczności – język globalny?*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, tłum. A. Ciechanowicz, J. Okuniewski, J. Suchecki, E. Urscheler, Z. Wodniecka-Chlipalska, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 457-465.
22. Lazarus R., 1998, *Znaczenie a rozwój emocjonalny*, [w:] *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, tłum. B. Wojciszke, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 303-308.
23. Lewis M., [brak daty], *Self-Conscious Emotions – Shame and guilt, Hubris and Pride, Shyness and embarrassment*. Free Encyclopedia [\[http://psychology.jrank.org/pages/564/Self-Conscious-Emotions.html\]](http://psychology.jrank.org/pages/564/Self-Conscious-Emotions.html); data dostępu: sierpień 2014].
24. Lewis M., 2005a, *Emocje samoświadomościowe: zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 780-797.
25. Lewis M., 2005b, *Wylanianie się ludzkich emocji*, tłum. J. Piotrowski, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 342-360.
26. Lewis M., 2011, *The self-conscious emotions*. Lewis M., topic ed. [w:] *Encyclopedia on Early Childhood Development*, red. R.E. Tremblay, M. Boivin, R.DeV. Peters, [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-6. [\[http://www.child-encyclopedia.com/documents/LewisANGxp1.pdf\]](http://www.child-encyclopedia.com/documents/LewisANGxp1.pdf); dostęp: sierpień 2014].
27. Lotman J., 1977, *O semiotyce pojęć <<wstyd>> i <<strach>> w mechanizmie kultury (Tezy)*, tłum. J. Faryno, [w:] *Semiotyka kultury*, wyb. i oprac. E. Janus, M.R. Mayenowa, przedm. S. Żółkiewski, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 171-174.
28. Magai C., 2008, *Long-Lived Emotions. A Life Course Perspective on Emotional Development*, [w:] *Handbook of Emotions*, wyd. 3., red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, L. Feldman Barrett, New York, London: Guilford Press, s. 376-392.
29. Maruszewski Tomasz, 2004, *O wstydzie*. „Charaktery”, luty 2004, s. 43.

30. Mikołajczuk A., 2012, *Konceptualizacja wstydu w polszczyźnie (na tle porównawczym)*, [w:] *Odkrywanie znaczeń w języku*, red. A. Mikołajczuk, K. Waszakowa, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 124-145.
31. Mikołajczuk A., 2013, *On benefits and problems of research into the cross-linguistic (and cross-cultural) conceptualization of emotions (using SHAME/WSTYD as an example)*. Referat wygłoszony na 19. Międzynarodowym Kongresie Lingwistów. 21-27 lipca 2013, Genewa – Szwajcaria.
32. Mikołajczuk A., 2014, *O nieśmiałości (i wstydlivości) w języku polskim (ujęcie semantyczne)*. „Prace Filologiczne” LXIV 2, s. 251-274.
33. Mollon P., 2015, *Wstyd i zazdrość. Wewnętrzny zamęt*, tłum. M. Lipińska, Warszawa: Oficyna Ingenium [oryginał: *Shame and Jealousy. The Hidden Turmoils*, London: Karnac Books Ltd Publishers].
34. Nagórko Alicja, 1998/2002, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
35. Norberg C., 2012, *Male and Female Shame: a Corpus-based Study of Emotion*. „Corpora. Corpus-based Language Learning, Language Processing and Linguistics”, vol. 7, nr 2, s. 159-185.
36. Oatley K., 2012, *Czytanie czyni czułym*. „Charaktery”, nr 6 (185), czerwiec 2012, s. 44-47.
37. Oatley K., Jenkins J.M., 2003, *Zrozumieć emocje*, tłum. J. Radzicki, J. Suchecki, red. nauk. T. Maruszewski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
38. Ogarkova A., Soriano C., Lehr C., 2012, *Naming Feeling: Exploring the Equivalence of Emotion Terms in Five European Languages*, [w:] *Dynamicity in Emotion Concepts*, red. P.A. Wilson, Frankfurt am Main: PETER LANG, s. 253-284.
39. Piaget J., 1967, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
40. Przetacznikowa M., 1967, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
41. Rothbart M.K., 1998, *Rozwój emocjonalny: zmiany reaktywności i samoregulacji*, [w:] *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, tłum. B. Wojciszke, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 310-313.
42. Schaffer H.R., 2005, *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, red. nauk. A. Brzezińska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
43. Scheff T.J., 2003, *Shame in Self and Society*. „Symbolic Interaction”, vol. 26, nr 2, s. 239-262. [<http://www.soc.ucsb.edu/faculty/scheff/main.php?id=3.html>; data dostępu: sierpień 2014 – artykuł opublikowany na stronie www Thomasa Scheffa z zapowiedzią, że ukaże się w „Symbolic Interaction”].
44. Shiota M.N., Keltner D., 2005, *What Do Emotion Words Represent?* „Psychological Inquiry”. T. 16, nr 1, s. 32-37.
45. Smykowski B., 2005a, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 165-198.
46. Smykowski B., 2005b, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 207-258.
47. Szostak V., 2014, *Wiele pięt wstydu*. „Wysokie Obcasy Extra”, nr 7 (28), wrzesień 2014, s. 26-37.
48. Taylor J.R., 2007, *Gramatyka kognitywna*, tłum. M. Buchta, Ł. Wiraszka, red. E. Tabakowska, Kraków: Universitas.
49. Tissari H., 2006, *Conceptualizing Shame: Investigating Uses of the English Word Shame, 1418-1991*, [w:] R.W. McConchie, O. Timofeeva, H. Tissari, T. Säily, *Selected Proceedings of the 2005 Symposium on New Approaches in English Historical Lexis (HEL-LEX)*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. www.lingref.com, document #1355 [dostęp: lipiec 2014].
50. Wierzbicka A., 1992, *Shame, Embarrassment, and Fear*, [w:] tejsze, *Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*, New York, Oxford: Oxford University Press, s. 130-134.
51. Wierzbicka A., 1999a, *Defining emotion concepts: discovering cognitive scenarios*, [w:] tejsze., *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 49-122.
52. Wierzbicka A., 1999b, *Emocje. Język i „skrypty kulturowe”*, tłum. J. Szpyra, [w:] tejsze, *Język – umysł – kultura*, red. J. Bartmiński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 163-189.
53. Wierzbicka A., 1999c, *Mówienie o emocjach. Semantyka, kultura i poznanie*, tłum. P. Kornacki, [w:] tejsze, *Język – umysł – kultura*, red. J. Bartmiński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 138-162.
54. Wierzbicka A., 2004, *‘Happiness’ in cross-linguistic & cross-cultural perspective*. „Dædalus”, Spring 2004, s. 34-43.

55. Wiliński P., 2005, 10. *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 303-343.
56. Wojciechowska J., 2005, 6. *Wiek poniewolęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 131-163.
57. Wojtyła K., 1960, *Metafizyka wstydu*, [w:] tegoż, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin. http://www.katedra.uksw.edu.pl/Wojtyla/milosc_i_odpowiedzialnosc/r3_2.html [dostęp: czerwiec 2013].
58. Wróbel Henryk, 2001, *Gramatyka języka polskiego*, Kraków: Spółka Wydawnicza „OD NOWA”.
59. Zaron Z., 2006, *Wstyd ostatnia niecnoty zaporą. O pojęciu wstydu*, [w:] *Czynić słowami. Studia ofiarowane Krystynie Długosz-Kurczabowej*, red. H. Karaś, Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, s. 392-399.

II. Dane do analizy

A. Narodowy Korpus Języka Polskiego (NKJP) – wyszukiwarka: PELCRA, www.nkjp.pl [dostęp: lipiec 2010 - wrzesień 2015].

B. Słowniki

DSS: Nagórko A., Łaziński M., Burkhardt H., 2004, *Dystynktywny słownik synonimów*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.

ISJP: *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, 2 t., Warszawa 2000: Wydawnictwo Naukowe PWN.

NSJP: *Nowy słownik języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 2005: Wydawnictwo Wilga.

OED: *Oxford English Dictionary*, Oxford University Press, 2015; <http://www.oed.com> [dostęp: lipiec 2013 – wrzesień 2015].

PSWP: *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. H. Zgólkowa, 50 t., Poznań 1994-2005: Wydawnictwo Kurpisz.

SFS: Skorupka S., 1989, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, 2 t., wyd. VI, Warszawa: Wiedza Powszechna.

SJPD: *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, 11 t., Warszawa 1958-1969: Wiedza Powszechna - PWN; CD-ROM: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997; <http://www.sjpd.pwn.pl> [dostęp: lipiec 2014 – wrzesień 2015].

SP: Bańko M., 2004, *Słownik porównań*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

SWBS: *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, red. S. Skorupka, Warszawa 1968: Wiedza Powszechna.

USJP: *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, 4 t., Warszawa 2003: Wydawnictwo Naukowe PWN.

WSF: Müldner-Nieckowski P., 2003, *Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa: Świat Książki.

WSJP: *Wielki słownik języka polskiego*, red. P. Żmigrodzki, Kraków 2007-: PAN; <http://wsjp.pl> [dostęp: lipiec 2014 – wrzesień 2015].

WSWB: *Wielki słownik wyrazów bliskoznacznych*, red. M. Bańko, Warszawa 2008: Wydawnictwo Naukowe PWN.

C. Korpus książeczek dla dzieci o uczuciach i wartościach (KKD):

1. Brenifier Oscar, 2013, *Uczucia. Co to takiego?*, il. S. Bloch, tłum. z francuskiego M. Kamińska-Maurugeon, Poznań: Zakamarki [oryginał: *Les sentiments, c'est quoi?*, Paris 2004].
2. Brykczyński Marcin, 2010, *Co się kryje w sercu na dzień? Kto przeczyta, ten odgadnie. 25 uczuciowych zagadek*, il. E. Poklewska-Koziełło, Łódź: Literatura.
3. Brykczyński Marcin, Głazewska Dańko Lidia, 2004, *Jedna chwilka, uczuć kilka, czyli z uczuciem o uczuciach*, Warszawa: Jacek Santorski [następne wydanie: Wydawnictwo Czarna Owca, 2009].
4. Cayn Barbara, 2008, *Chyba jestem nieśmiały*, il. M. Pollak, tłum. z angielskiego M. Trzebiatowska, Gdańsk: GWP [oryginał: *I Don't Know Why... I Guess I'm Shy*, APA 2002].
5. Częścik Józef, 2013a, *Poznajemy emocje I: Radość i smutek*, Gdańsk: Harmonia.
6. Częścik Józef, 2013b, *Poznajemy emocje II: Życzliwość i gniew*, Gdańsk: Harmonia.
7. Częścik Józef, 2013c, *Poznajemy emocje III: Duma i wstyd*, Gdańsk: Harmonia.
8. Częścik Józef, 2013d, *Poznajemy emocje IV: Strach i wstręt*, Gdańsk: Harmonia.

9. Kasdepke Grzegorz, 2012/2013, *Wielka księga uczuć*, il. M. Piwowarski, Warszawa: Nasza Księgarnia [wydanie pierwsze łączne, poprzedzone publikacją poszczególnych części jako odrębnych tytułów: *Tylko bez całowania! jak sobie radzić z niektórymi emocjami* – Warszawa, 2008; audiobook (czyta: Zbigniew Zamachowski) – 2011; *Kocha, lubi, szanuje, czyli jeszcze o uczuciach* – Warszawa 2009; audiobook (czyta: Zbigniew Zamachowski) – 2012; *Horror! czyli skąd się biorą dzieci* – Warszawa 2010; audiobook (czyta: Zbigniew Zamachowski) – 2013].
10. Kasdepke Grzegorz, 2012/2014, *Drużyna pani Miłki, czyli o szacunku, odwadze i innych wartościach*, il. M. Piwowarski, Warszawa: Nasza Księgarnia.
11. Kołyszko Wojciech, 2004a, *Pogromca potworów i magia strachu*, il. W. Kołyszko, Gdańsk: GWP.
12. Kołyszko Wojciech, 2004b, *Zakłęte miasto i sekrety smutku*, il. W. Kołyszko, Gdańsk: GWP.
13. Kołyszko Wojciech, 2005, *Smok Lubomil i tajemnice złości*, il. W. Kołyszko, Gdańsk: GWP.
14. Kołyszko Wojciech, 2008, *Wyspa HopSiup i potęga radości*, il. W. Kołyszko, Gdańsk: GWP.
15. Kołyszko Wojciech, Tomaszewska Jovanka, 2015a, *Wstyd i latający śpiwór*, wyd. 2, Sopot: GWP.
16. Kołyszko Wojciech, Tomaszewska Jovanka, 2015b, *Zazdrość i wyścigi żółwi*, wyd. 3, Sopot: GWP.
17. Mikołajczak-Bąk Agata, red., 2014, *12 ważnych opowieści. Polscy autorzy o wartościach dla dzieci*, il. E. Kidacka, Poznań: Publicat S.A.
18. Strzałkowska Małgorzata, 2012, *O wartościach, czyli Rady nie od parady III*, il. M. Bruchnalski, Warszawa: Czarna Owca.
19. Ślepowrońska Dagna, 2009, *Smocze opowieści*, il. A. Krella-Moch, Gdańsk: GWP.
20. Tomaszewska Jovanka, Kołyszko Wojciech, 2009, *Garść radości, szczypta złości. Mnóstwo zabawnych ćwiczeń z uczuciami*, Gdańsk: GWP.

Uniwersytet Warszawski