

Robert Słabczyński

Uniwersytet Rzeszowski

SEMANTYKA FORM CZASOWNIKÓW TRZECIEJ OSOBY W DYSKURSIE SZKOLNYM

1. Wprowadzenie

Kategoria gramatyczna osoby jest kategorią deiktyczną, służącą aktualizacji wypowiedzenia poprzez odniesienie sytuacji stanowiącej treść tego wypowiedzenia do sytuacji aktu mówienia [Laskowski 1998a: 197]. Uniwersalnymi środkami wyrażania kategorii osobowych są w języku polskim formy osobowe czasowników oraz zaimki osobowe [EJO 609–610]. Jak podkreśla Roman Laskowski, o ile zaimki osobowe (i rzeczowniki) mogą identyfikować dowolnego uczestnika opisywanej sytuacji, o tyle formy osobowe czasowników służą wyłącznie identyfikacji jedyne, wyróżnionego jako temat zdania wyrażany za pomocą mianownikowego podmiotu, argumentu – uczestnika opisywanej sytuacji [Laskowski 1998a: 198]. Zaimki osobowe tworzą dwie odmienne kategorie różniące się między sobą pod względem funkcjonalnym: a) do pierwszej należą zaimki pierwszej i drugiej osoby uważane za osoby właściwe, b) do drugiej należą zaimki trzeciej osoby zaliczane niekiedy do zaimków wskazujących ze względu na pełnioną przez nie funkcję deiktyczną i anaforyczną wspólną obu tym typom zaimków [EJO 609].

Funkcja aktualizacyjna kategorii osobowych polega na wskazywaniu uczestnika zdarzenia będącego przedmiotem danego zdania przez jego identyfikację z jednym z uczestników językowego aktu porozumiewania się. Pierwsza osoba identyfikuje partycypanta zdarzenia z mówiącym, druga – ze słuchającym, trzecia – wskazuje, iż partycypant zdarzenia nie jest identyczny z żadnym z uczestników aktu porozumiewania się językowego [EJO 377]. Trzecia osoba, w przeciwieństwie do pierwszej i drugiej, aktualizujących wypowiedzenie dzięki jednoznacznej identyfikacji uczestników aktu komunikacji, oznacza więc kogoś, kto nie jest uczestnikiem tego aktu, lecz tylko jego przedmiotem (ożywionym lub nieożywionym, materialnym lub niematerialnym) [Laskowski 1998a:

197]. Relacje między JA i TY z jednej strony a ON z drugiej podlegają więc fundamentalnej opozycji: osobowość // nieosobowość. Tylko JA i TY mają charakter osobowy, odnoszą się do samych aktów dyskursu i w ich obrębie uzyskują aktualną referencję [Okopień-Sławińska 1998: 59]. Warto również podkreślić, iż trzecia osoba jako wskazująca na osobę nieuczestniczącą w akcie porozumiewania się jest członem nacechowanym w stosunku do pierwszej i drugiej osoby. W obrębie pola funkcjonalnego zarezerwowanego dla uczestników aktu porozumiewania się druga osoba jako oznaczająca uczestnika aktu porozumiewania się różnego od osoby mówiącej jest członem nacechowanym w stosunku do pierwszej osoby wskazującej na mówiącego [Laskowski 1998a: 199].

Osobę trzecią należy odróżnić od pierwszej i drugiej pod wieloma względami. Mówiący i słuchający są zawsze obecni w sytuacji językowego porozumiewania się, podczas gdy inne osoby i rzeczy, o których się mówi, mogą nie tylko być nieobecne, ale nawet niezidentyfikowane. Kategoria trzeciej osoby może więc łączyć się z takimi kategoriami jak określoność i nieokreśloność, a także bliskość albo oddalenie [Lyons 1975: 306]. Semantyczne wypełnienie i zróżnicowanie form trzeciej osoby, zarówno ON jak ONI, jest porównawczo najmniej zależne od ich ustosunkowania wobec paradygmatu innych form osobowych. Jednak pewne objawy takiej zależności można także tu zauważyć. Nastawienie mówiącego JA wobec ON (ONI) uzewnętrznia się bowiem pośrednio poprzez włączenie go do wspólnoty tworzonej przez występujące w tej wypowiedzi MY lub WY, albo też przeciwnie – poprzez utrzymywanie ON (ONI) wyłącznie w sferze przedmiotowej [Okopień-Sławińska 1998: 72]. Jak podkreśla Maciej Szymański, osoba trzecia jest jednocześnie jedyną formą umożliwiającą wyrażanie takich aktów mowy, które nie powinny wskazywać na siebie same, lecz przedstawiać proces zorientowany na kogoś lub coś poza samym aktem mowy [Szymański 1990: 75]. W zdaniach o formie trzecioosobowej zatarte zostaje bezpośrednie odniesienie właściwe relacji nadawca – odbiorca. Zastąpienie go relacją nadawca – osoba trzecia podkreśla dystans rozmówców. Może to być wyrazem zarówno formy grzecznościowej, kiedy nadawca nie śmie zwracać się do osoby po partnersku, por. *Niech mama poczeka chwilkę* ‘Mamo, poczekaj chwilkę’, jak i wręcz przeciwnie – nadawca nie życzy sobie „spoufalania się” z odbiorcą, por. *Niech Marysia posprząta* ‘Marysiu, posprzątaj’ [Szymański 1989: 59].

Funkcjonowanie kategorii trzeciej osoby jest szczególnie interesujące w kontekście sytuacji lekcyjnej, dla której podstawową formą komunikacji jest dialog odnoszący się głównie do relacji nauczycielskiego JA i uczniowskiego TY (WY) oraz kontaktu retorycznego sprowadzającego się do przekazywania przez nauczyciela pewnych treści z pozycji MY inkluzywnego. Stając się uczestnikiem dialogu, nauczyciel angażuje się w pewien stosunek osobowy, tzn. występuje wobec ucznia jako osoba wobec osoby. Określenia gramatycznych kategorii osoby: ‘ten, kto mówi’ i ‘ten, do kogo mówi’, dotyczą nie tylko rzeczywistości

gramatycznej – znaczenia morfemów będących wykładnikami tych kategorii (form zaimkowych [ja, mi, mnie], form koniugacyjnych pierwszej osoby czasu teraźniejszego), lecz również rzeczywistości społecznej: nierównorzędnego (niesymetrycznego) układu ról, opartego na podporządkowaniu typu przełożony – podwładny, nauczający – nauczany, wychowujący – wychowywany, które stwarza relacja osobowa w instytucjonalnym układzie szkoły. Podmiotowość nauczyciela rozumiana jest tu jako człon relacji (JA – TY) lub wobec grupy (JA – WY ‘uczniowie w klasie’). Tak rozumiany podmiot implikuje drugą osobę (TY), a nie przedmiot. Opozycja TY – ON przeciwstawia wyraźnie drugą osobę, tj. tego, kto w akcie komunikacyjnym nie uczestniczy i kto może być jedynie przedmiotem wypowiedzi [Słabczyński 2008: 415]. W sytuacji lekcyjnej w przypadku trzeciej osoby ważne jest odróżnienie znaczenia niesionego przez kod językowy od znaczenia pragmatycznego uzależnionego od konkretnej sytuacji, w której dany akt mowy został użyty. W niniejszym artykule skoncentrujemy się głównie na wybranych aspektach znaczenia pragmatycznego kategorii trzeciej osoby, pominiemy formy służące m.in. do opisu rzeczywistości. Wypowiedzi przykładowe zaprezentowane w pracy zostały wyekscerpowane z nagrań kilkunastu lekcji przeprowadzonych głównie w szkole podstawowej. Analiza zgromadzonego materiału koncentruje się wokół kategorii trybu, który, oprócz uwarunkowań pragmatycznych, najmocniej wpływa na znaczenie form trzeciej osoby w kontekście sytuacji lekcyjnej.

2. Formy trybu rozkazującego

Tryb rozkazujący jest nacechowany modalnością deontyczną (wolitywną), służącą do wyrażania intencji mówiącego, by słuchacz doprowadził do zaistnienia wyrażanej przez dane zdanie sytuacji. Modalność deontyczna wyrażana przez tryb rozkazujący jest swoistego typu: sfera obowiązywania normy deontycznej ograniczona tu jest do uczestników aktów mowy, przy czym źródłem normy jest osoba mówiąca, subiektem podporządkowanym tej normie – słuchacz [Laskowski 1998a: 180]. Obligatoryjnymi składnikami dyrektywnego aktu mowy są uczestnicy aktu mowy: mówiący – nadawca dyrektywy, słuchacz – adresat dyrektywy oraz dyrektywa stanowiąca zasadniczą jego treść. Ponadto dyrektywny akt mowy wyrażony przez tryb rozkazujący musi spełniać wszystkie warunki identyczności: a) mówiącego z nadawcą dyrektywy, b) słuchacza z adresatem dyrektywy oraz c) treści komunikatu z treścią dyrektywy [Laskowski 1998b: 7]. Nawet powierzchowna analiza aktów dyrektywnych wyrażonych za pomocą form trzeciej osoby pozwala stwierdzić, iż nie spełniają one warunku identyczności słuchacza z adresatem dyrektywy. Wyrażenia typu *Niech Janek kupi chleb* należy traktować jako dyrektywę *pośrednią*, ponieważ jej adresatem nie jest słuchacz, lecz osoba

niebędąca uczestnikiem aktu komunikacji. Znaczenie tego aktu można opisać następująco: ‘Mówiący żąda (prosi) słuchacza, aby słuchacz powiedział osobie trzeciej, że mówiący żąda (prosi) osobę trzecią, aby wykonała wskazaną w wypowiedzi dyrektywę: Chcę, żebyś powiedział X-owi, że ja mówię mu: *Wykonaj P!*’. Tak więc dla przykładowego zdania można przyjąć następującą interpretację semantyczną: *Kup chleb*. Ciekawy problem stanowią dyrektywy z partykułą *niech*, które, sformułowane w obecności osoby trzeciej, tworzą swoisty typ dyrektyw bezpośrednich [por. Laskowski 1998b: 8]. W analizowanym materiale należy do nich następujący akt:

– *niech podpisze*, w poleceniu organizacyjnym (por. *Podpiszcie swoje kartki*):

(1) N.: ...dobrze, teraz **niech** każda grupa **podpisze** swoje kartki...

Warto zwrócić uwagę na wypowiedzi łączące dyrektywę z informacją o dyrektywie, w których przenika się aspekt performatywny (wykonawczy) i opisowy (dotyczący innej perspektywy illokucyjnej):

– w konstrukcji upodrzedniającej – uzasadnienia:

(2) N.: [zadaje pytanie] ...*jaką pracę wykonasz, podnosząc plecak na stolik?*... U.: [uczennica, która rozwiązała zadanie, sygnalizuje (przez podniesienie ręki) chęć udzielenia odpowiedzi] N.: ...*czekaj, Izabela* [dyrektywa], **niech oni trochę pomyślą** [uzasadnienie]...

(3) N.: ...*zrobimy sobie jeszcze zadanko* [...] ...*poczekaj* [‘nie spiesz się z odpowiedzią’], [uzasadnia:] **niech przepiszą... niech przepiszą...**

Wskazywanie osób za pomocą trzeciej osoby nie jest na ogół neutralne (ma charakter raczej nieuprzejmy) [EJO 609]. W powyższych aktach zwracamy uwagę na znaczenie dystansowe, pełniące podobną funkcję jak niektóre rzeczowniki degradujące, których semantyka wskazuje na uniżoność (np. sługa) [por. Rittel 1985: 293]. Dyrektywa trzecia, skierowana do konkretnego ucznia, ale wypowiedziana w obecności innych uczniów, zawiera kilka różnych intencji komunikacyjnych: polecenie organizacyjne o charakterze retardacyjnym (*czekaj, Izabela*), *niech oni trochę pomyślą* to akt mobilizujący uczniów do większego wysiłku intelektualnego, akt wartościowania pozytywnego ucznia, który bardzo szybko wykonał polecenie nauczyciela, a także akt deprecjonowania – wartościowania negatywnego uczniów, którzy nie rozwiązali zadania. Akt deprecjonowania wzmocniony został przez zaimek *oni* wyrażony na powierzchni, co tworzy wyraźną opozycję między TY (ucznem, który rozwiązał zadanie) a ONI (pozostałymi uczniami w klasie), a także przez przysłówek *trochę*¹, który w przytoczonym kontekście powoduje ironiczne nacechowanie wypowiedzi odnoszącej się do tej części klasy, która nie potrafiła rozwiązać zadania. Należy również zaznaczyć, iż akt *niech pomyślą* nie pełni funkcji standardowej dyrektywy pozytywnej, lecz funkcję perswazyjną,

¹ Por. wyjaśnienie słowa **trochę**: ‘Słowa trochę używamy, jeśli nie chcemy lub nie umiemy określić dokładnie stopnia lub zakresu jakiejś cechy, jakiegoś stanu lub zjawiska albo czasu ich trwania, ale sądzymy, że nie jest on duży, choć może być wystarczający do czegoś’ [ISJP 849].

mobilizującą uczniów do pracy. O takim znaczeniu tej wypowiedzi decyduje czasownik *pomyśleć*, który odnosi się do czynności mentalnych [por. Danielewiczowa 2000], co narzuca duże ograniczenia w zakresie tworzenia imperativu. Znaczenie przytoczonej wypowiedzi można przedstawić następująco: ‘mówiący przy pomocy danego aktu mowy osiąga zmianę stanu mentalnego adresata’. Należy jeszcze dodać, iż perswazyjność tego komunikatu została wzmocniona przez aspekt dokonany czasownika [por. Laskowski 1998b: 23–24].

W dyrektywie trzeciej kumulują się podobne funkcje do tych, jakie skoncentrowane są w akcie drugim. Różnice dotyczą jedynie sposobu i zakresu wartościowania – występuje tutaj wartościowanie pozytywne ucznia, który szybciej niż pozostali uczniowie wykonał polecenie nauczyciela. Brak natomiast wartościowania negatywnego, które w tej wypowiedzi zostało zastąpione poleceniem dotyczącym sposobu wykonania czynności wskazanej przez czasownik, por. *Piszcie szybciej*.

3. Formy trybu orzekającego

Podstawową funkcją trybu oznajmującego jest użycie go w zdaniach asertorycznych – w stwierdzeniach istnienia pewnych sytuacji pozajęzykowych. Używając zdania w trybie oznajmującym, mówiący bez ograniczeń bierze na siebie odpowiedzialność za jego prawdziwość. Należy zaznaczyć, iż tryb oznajmujący jako nienacechowany sekundarnie może być użyty w funkcji trybu rozkazującego [Laskowski 1998a: 180]. W trybie oznajmującym (modalnie nienacechowanym) osoba trzecia jest otwarta dla wszystkich użycí wtórnych. W kontekście analizowanych form zwracamy uwagę na semantyczne przekształcenia form osobowych, które Anna Okopień-Sławińska [1998: 74] nazywa transpozycjami form osobowych, a Janusz Lalewicz [1983: 278] użyciami retorycznymi. Transpozycyjne użycia form osobowych pozostają w konflikcie z ich zwykłymi użyciami, atakują bowiem i przekształcają któryś z elementarnych składników semantycznych danej formy: wskaźnik liczebności lub wskaźnik roli komunikacyjnej [Okopień-Sławińska 1998: 74]. Transpozycje wskaźnika roli Anna Okopień-Sławińska zalicza do transpozycji skonwencjonalizowanych (obłożonych sankcjami socjalnymi), które wiążą się z określonymi układami towarzyskimi, uwydatniając jakiś szczególnie rys zachodzących w ich obrębie kontaktów komunikacyjnych [Okopień-Sławińska 1998: 74].

W analizowanym materiale zwracamy uwagę na transpozycję roli, czyli sytuację, gdy dana forma osobowa zostanie przypisana postaci pełniącej inną rolę komunikacyjną niż naturalna dla tejże formy [por. Okopień-Sławińska 1998: 74]. Skoncentrujemy się przede wszystkim na dwóch typach transpozycji: „ON jako JA” oraz „ON (ONI) jako TY (WY)”.

„ON jako JA”

Prezentacja nauczycielskiego JA pod postacią ON wiąże się z chęcią odpersonalizowania i sformalizowania kontaktu z uczniami [por. Synowiec 1999: 116].

Nauczyciel, ujmując siebie w trzeciej osobie, przedstawia siebie jako kogoś, kto znajduje się poza ustanowioną przez dialog relacją osobową JA – TY. Zabieg taki czyni akt dyrektywny bardziej kategoriycznym, ponieważ nadawca zyskuje w ten sposób rangę instytucji, szkoły. Tak uprzedmiotowiony nauczyciel jawi się jako osoba: a) odpowiedzialna za przebieg i powodzenie procesu przekazywania wiedzy, b) dysponująca systemem kar i nagród, c) stojąca w hierarchii szkolnej znacznie wyżej od ucznia, d) mogąca wydawać polecenia i zadawać pytania, por. poniższy przykład:

- (4) N.: ...czy te związki będą odbarwiać wodę bromową i roztwór nadmanganianu potasu?... wszyscy kiwają głową, że tak ...a **pani zapyta** – dlaczego?... Joasiu... U.: ...ponieważ odbiera wodzie bromowej brom...

W sytuacji dydaktycznej ujmowanie nadawcy komunikatu (siebie) w trzeciej osobie stosowane jest często w wypowiedziach skierowanych do dzieci najmłodszych jako sposób bliższy dziecku, które jeszcze nie umie posługiwać się paradygmatem kategorii osobowych, a przez to bardziej dla niego przejrzysty. Efektem takiego ujęcia jest pewnego rodzaju obiektywizacja tego, co się artykułuje [por. Lalewicz 1983: 279].

„ON (ONI) jako TY (WY)”

Ujmowanie odbiorcy w formie trzeciej osoby, według Anny Okopień-Sławińskiej, występuje przede wszystkim w skonwencjonalizowanych zwrotach towarzyskich, wyróżniając i nacechowując pewne układy socjalne, pokoleniowe, służbowe czy rodzinne [por. Okopień-Sławińska 1998: 82]. W codziennych sytuacjach komunikacyjnych zwracanie się do odbiorcy w formie trzeciej osoby może być próbą zwiększenia (lub stworzenia) dystansu między nadawcą i odbiorcą, co prowadzi do uwypuklenia jednego z dwóch typów relacji między nimi – bądź wyższości nadawcy, który w ten sposób jakby pomija odbiorcę i pokazuje, że nie zasługuje on na podmiotowe traktowanie (por. *Niech Jan przyniesie mi kawę* – skierowane do służącego), bądź – odwrotnie: jego szacunku dla odbiorcy (por. *Niech ciocia usiądzie*) [por. Mosiołek-Kłosińska 2004: 30]. W sytuacji szkolnej zwracanie się przez nauczyciela do ucznia w formie trzeciej osoby pełni jeszcze inną ważną funkcję – łagodzi imperatywną wymowę polecenia. Dyrektywy wyrażone w ten sposób pojawiają się w sytuacji lekcyjnej wówczas, gdy nauczyciel chce uniknąć sformułowania kategoriycznego polecenia w trybie rozkazującym, por.:

– ONI zamiast WY w poleceniu dyscyplinującym skierowanym do całej klasy:

- (5) N.: ...wszyscy **uważają** i dobrze [uważnie] **mnie słuchają** [por. Uważajcie i dobrze mnie słuchajcie]...

– ON zamiast TY w akcie mobilizującym uczniów do większej aktywności intelektualnej – w formie parafrazy żartobliwego wykrzyknienia *główka pracuje* ‘podkreślającego zalety, sprawność własnego umysłu’ [por. SWJPD 276]; w przypadku analizowanego aktu podkreślającego sprawność umysłową uczniów, ich predyspozycje do wykonywania nawet trudnych zadań:

- (6) N.: ...*myśleć*... wszystkie główki pracują...

– *Ania pójdzie poprawić*, z uzasadnieniem (łagodzącym formę aktu dyrektywnego):

- (7) N.: ...*Ania pójdzie poprawić*, [uzasadnia:] *bo powiedziałaś od pięciu, a myśmy sobie podali, że od pięciu już się zaczyna ciec...*

– z czasownikiem *proszę* w funkcji modulantu grzecznościowego, łagodzącego pragmatyczną moc polecenia, wprowadzającego nastrój życzliwości, ukrywającego dystans między nauczycielem a uczniami [por. Słabczyński 2006: 166]:

- (8) N.: ...*czy macie* [znacie, pamiętacie] *jakiś czyni* [Prometeusza], *o których warto wspomnieć*... Mateusz... U.: ...*nauczył ich uprawiać rolę*... N.: ...*dziękuję, Mateusz... proszę, Tomek jeszcze powie* [wymieni]...

– z czasownikiem *proszę* i modyfikatorem przysłówkowym *bardzo*, który ma zapewnić powodzenie danej formuły grzecznościowej [por. Ożóg 1992: 53]:

- (9) N.: ...*proszę bardzo*... Konrad **podejdzie** do mapy...
(10) N.: ...*proszę bardzo, Damian ci pomoże*... *siadaj, Aniu... dziękuję*... Damian... U.: ...yyy... *paprocie potrzebują więcej światła, ponieważ one muszą się rozwijać za pomocą światła, a mszaki*... N.: ...*no nie do końca zadowala mnie to twoje wyjaśnienie*...

– w dyrektywie o charakterze prohibytywnym (zakazu, polecenia, prośby o niewykonanie P) [por. Laskowski 1998b: 18]:

- (11) N.: ...*wszystko to jest roślinnością taką twardolistną, grubolistną, niską*... *ogół tej roślinności nazywa się makia*... *żeby nikt na następną lekcję nie pomylił z mafią, bo też takie rzeczy się zdarzają*...

Podobną funkcję pragmatyczną jak powyższe polecenia, mają również w analizowanym kontekście zdania pytajne. Należy podkreślić, iż są to pytania pozorne (pośrednie akty mowy), które najczęściej pełnią funkcję imiennego wezwania ucznia do odpowiedzi, ośmielenia, zachęcenia go do wypowiedzenia się na określony temat. Por. poniższe przykłady:

– z zaimkiem *coś* ‘wskazującym na nieokreśloną rzecz, której mówiący nie jest w stanie lub nie ma zamiaru wskazać dokładniej’ [SWJPD 132]:

(12) N.: ...czy Paulinka **chciała** coś **powiedzieć**?... U.: ...tak... no, niech sobie gra... dla nas to lepiej... może zdobędziemy jakieś mistrzostwo albo coś takiego... mnie to na przykład nie przeszkadza... N.: ...czyli podobnie jak Marcin uważasz...

(13) N.: ...[czy] Maciek coś jeszcze **chce powiedzieć**?... proszę Maciek, o czym [chciałeś powiedzieć]?... U.: ...gdyby nie Prometeusz, to ludzie byliby bezradni, bo zwierzęta sobie lepiej radziły...

– z modulantem *może* używanym w grzecznościowych prośbach, poleceniach [por. SWJPD 540]:

(14) N.: ...a w takim razie mam pytanie... kto miał problem z tym zadaniem?... (cisza) dla wszystkich to zadanie było łatwe?... UU.: ...tak... bardzo łatwe... N.: ...a może Ola **chce się** czymś **pochwalić**?... U.: ...ja rozwiązałam tak...

– z zaimkiem *co* wskazującym na konkretną treść wypowiedzi:

(15) N.: ...i co o tej karze **opowie** nam Maciek?... bo on zaczął nam opowiadać, to niech skończy... U.: ...na pewno wiedział, że będzie to kara bardzo bolesna i bardzo uciążliwa...

– w aktach zawierających zaimek *kto* ‘używany w pytaniach o dowolną osobę’ [SWJPD 440]:

– *kto zaczyna/zacznie?* w funkcji zachęty do odpowiedzi:

(16) N.: ...teraz każdy z was wymyśli sobie takie zdanie, wszystko jedno pytające, rozkazujące czy oznajmujące, i powie nam je, a potem spróbuje powiedzieć to jeszcze z dodaniem uczuć, z pewną dozą uczuć, czyli stworzyć z tego wypowiedzenie wykrzyknikowe... **kto zaczyna**?... Krzysiek... proszę bardzo... U.: ...idziemy po rower... N.: ...i jest to zdanie jakie?... U.: ...oznajmujące... N.: ...oznajmujące...

(17) N.: ...każdy z was pomyśli sobie nad przykładem zdania, wszystko jedno – pytające, rozkazujące czy oznajmujące – i jedna osoba się za chwilę zgłosi, powie to zdanie, wskaże osobę, która ma nazwać to zdanie i jeżeli dobrze je nazwie, podaje swój przykład... takie coś w rodzaju krótkiej zabawy... no to **kto nam zacznie** [odpowiadać]?... ja proszę, żeby Maciek się też zaczął zgłaszać... o i proszę, Maciek... U.: ...czy Jurek pójdzie do sklepu?...

– w akcie mobilizującym uczniów do aktywnego uczestniczenia w lekcji:

(18) N.: ...jaki organ nam jeszcze został [do omówienia]? N.: ...[ponieważ uczniowie milczą, nauczyciel sam odpowiada na postawione wcześniej pytanie:] listki... proszę... jaką rolę pełnią?... **kto to jeszcze dzisiaj nic nie mówił**?... Ewelina... U.: ...wytwarzają pokarm... N.: ...tak jest... wytwarzają pokarm...

– w akcie nakłaniającym ucznia do wypowiedzi w formie opowiadania:

(19) N.: ...**kto mi opowie**?... proszę bardzo, Tomek... bo siedzi jak na święty turecki kazaniu... proszę... U.: ...to się dzieje w ten sposób, że łączą się te dwie komórki, jajo i plemnik...

– w kontekście modalizowania w kategoriach próby (niezobowiązującego lub aktywnego) poszukiwania właściwego rozwiązania problemu *spróbuje* (modus) + *wpisać* (dictum):

(20) N.: ...proszę bardzo, **kto spróbuje wpisać** do pierwszej kolumny tabeli?... U.: ...różne środki...

– w formie orzeczenia modalnego *potrafi* (modus) + *przekształcić* (dictum) [por. Boniecka 1999: 7–28; Ligara 1997; Ożdżyński 1999: 89–104]; czasownik *potrafić*² (coś robić) Magdalena Danielewiczowa [2000: 239] wymienia wśród czasowników kompetencyjnych, motywowanych przez czasownik *wiedzieć* – nazywający umiejętności subiekta, jego zdolności do wykonania czynności czy znajomości osób i rzeczy; stany przez nie nazywane albo w ogóle nie podlegają zmianom, albo utrzymują się w dłuższych przedziałach czasu. Czasownik *przekształcić*³ możemy zaliczyć do czynności mentalnych, które implikują obecność wykonawcy czynności świadomie podejmującego i w pełni kontrolującego dane działanie umysłowe [Danielewiczowa 2000: 234], por.:

- (21) N.: ...a kto **potrafi przekształcić** zdanie?... uwaga! niebezpieczny zakręt... Beata... U.: ...uwaga! Zakręt... N.: ...co musi być w zdaniu?... Miłosz... U.: ...uwaga!... jest zakręt... N.: ...jest niebezpieczny zakręt...

– w „pytaniach” o charakterze merytorycznym:

- (22) N.: ...kąt rozwarty ma jaką miarę?... kto w klasie **wie**?... U.: ...a razy dwa... N.: ...a jak to wyrażamy?...
- (23) N.: ...kim był Józef Wybicki?... kto **słyszał** o tej postaci?... Józef Wybicki... (cisza) nie był generałem, nie był oficerem, nie był... (cisza) U.: ...poetą?... N.: ...no, poetą, pisarzem... dobrze kojarzysz, konkludujesz... poetą... był patriotą, był posłem na Sejm Wielki...

– w dyrektywie w obrębie sekwencji kończącej lekcję, podsumowującej:

- (24) N.: ...proszę bardzo, kto **podyktuje** [notatkę]?... [żaden z uczniów się nie zgłasza] *piszemy*...

– z zaimkiem *ktos* ‘wskazującym na nieokreśloną osobę, której mówiący nie jest w stanie lub nie ma zamiaru wskazać dokładniej’ [SWJPD 440], oraz z zaimkiem *coś* ‘wskazującym na nieokreśloną rzecz, której mówiący nie jest w stanie lub nie ma zamiaru wskazać dokładniej’ [SWJPD 132]:

- (25) N.: ...to może nam ktoś o tej tragedii **coś powie**?... tak dokładniej, żeby poprawić swoje konto ocenowe... [...] U.: ...Sachem jest głównym bohaterem... jego życie było trudne...

Formy trzeciej osoby występują również w pytaniach właściwych, charakteryzujących się obecnością luki informacyjnej [por. Wiertlewski 1996: 134], która odróżnia je od zdań pytajnych o różnych funkcjach pragmatycznych, np. polecenia, prośby, zakazu [por. Jarosz 1986: 352]. Por. konkretyzacje tekstowe w realiach komunikacji szkolnej:

² Por. znaczenie słownikowe **potrafić** ‘być w stanie coś zrobić, dokazać czegoś, umieć coś’ [SWJPD 827].

³ Por. znaczenie słownikowe **przekształcić/przekształcać** 1. ‘zmienić kształt, formę lub funkcję czegoś; przeobrażać, zmieniać’ [...] 2. Zamieniać dane wyrażenie innym wyrażeniem lub daną figurę inną [SWJPD 882].

– w pytaniu o charakterze organizacyjnym, przy pomocy którego nauczyciel chce się upewnić, czy uczeń był właściwie przygotowany do lekcji:

- (26) N.: ...[czy] *Madzia była przygotowana?*... *wszystko ma?*... *pięknie?*... *Dorotka?*... U.: ...*tak*...
N.: ...*dobrze*...

– w pytaniu dotyczącym organizacji lekcji, przydzielenia zadań poszczególnym grupom:

- (27) N.: ...*teraz*... *druga grupa pisała o czym?*... U.: ...*o miejscu*... N.: ...*o miejscu, o przestrzeni akcji*...

– w pytaniu, przy pomocy którego nauczyciel chce się upewnić, czy wszyscy uczniowie zapisują w zeszytach dyktowaną przez niego notatkę:

- (28) N.: ...*Ania z Zielonego Wzgórza*... *tak piszecie*... *w cudzysłowie oczywiście*... [czy] *wszyscy pisać*... *tak?*... *jest najbardziej znaną powieścią, jest najbardziej znaną powieścią Lucy Montgomery... i kropka*...

– w pytaniach, przy pomocy których nauczyciel chce się dowiedzieć, czy uczniowie zakończyli już pracę nad powierzonymi im zadaniami czy jeszcze nad nimi pracują.

Uzyskana informacja stanowi dla nauczyciela bardzo ważną dla przebiegu lekcji wskazówkę dotyczącą kontynuowania zajęć bądź ich powstrzymania do czasu, gdy wszyscy uczniowie zakończą pracę, por.:

- (29) N.: ...*kto jeszcze pisze?*... *łapa do góry*... *ojej!*... *ojej!*... *maruderzy!*... *wiecie, że ja tego nie znoszę*...
(30) N.: ...[czy] *wszyscy zapisali?*... U.: ...*tak*... N.: ...*dobrze*...
(31) N.: ...*kto jeszcze pracuje?*... *rękę proszę podnieść do góry*... *to jeszcze spora grupa, jeszcze poczekamy*... (cisza – uczniowie pracują) *jak się nazywa taka figura?*... U.: ...*romb*... N.: ...*to jest romb*...

– w pytaniu dotyczącym rozumienia prezentowanych na lekcji zagadnień:

- (32) N.: ...*czy wszyscy to rozumieją?*... UU.: ...*taak*...

– w pytaniu o trudności związane z zadaniem, które uczniowie mieli wykonać w domu:

- (33) N.: ...*a w takim razie mam pytanie*... *kto miał problem z tym zadaniem?*... (cisza) *dla wszystkich to zadanie było łatwe?*... UU.: ...*tak*... *bardzo łatwe*... N.: ...*a może Ola chce się czymś pochwalić?*... U.: ...*ja rozwiązałam tak*...

4. Formy trybu przypuszczającego

Tryb przypuszczający (oznaczający sytuacje hipotetyczne) jest morfologicznym wskaźnikiem nacechowania modalnością epistemiczną. Mówiacy, używając trybu przypuszczającego, nie twierdzi, że opisywana w danym zdaniu sytuacja

istnieje (bądź będzie istnieć), informuje jedynie o możliwości zaistnienia danej sytuacji. Przy czym możliwość ta może być tylko teoretyczna, w rzeczywistości niezrealizowana.

W obrębie trybu przypuszczającego nie istnieją opozycje temporalne: różnica między formami tzw. czasu teraźniejszego i tzw. czasu przyszłego (*przyszłoby – byłoby przyszłoby*) nie dotyczy kategorii czasu, lecz modalności. Formy typu *byłoby przyszłoby* wyrażają zawsze niespełnioną możliwość, sytuację hipotetyczną, o której mówiący wie, że w rzeczywistości nie istniała; formy te mają więc charakter przeciwny – określane są jako formy trybu przypuszczającego rzeczywistego. Formy typu *przyszłoby* mają charakter nieaktywny, mówią również o sytuacjach hipotetycznych, nie zawierają jednak informacji o niezrealizowaniu owej hipotetycznej możliwości. W opozycji modalnej wewnątrz kategorii trybu stanowią one człon nienacechowany, mogą być używane zarówno w odniesieniu do sytuacji możliwych potencjalnie, jak i w odniesieniu do sytuacji hipotetycznych możliwych potencjalnie, jak i w odniesieniu do sytuacji niemożliwych – formy trybu przypuszczającego potencjalnego [Laskowski 1998: 185–186]. Nienacechowany ze względu na modalność deontyczną tryb przypuszczający potencjalny bywa używany w funkcji grzecznościowej prośby lub osłabionego polecenia. Właśnie w takiej funkcji występują wypowiedzi użyte przez nauczyciela:

(34) N.: ...*kto by podał przykłady w Polsce takiego rasizmu?... znane przykłady... pomyślcie, na pewno wam się skojarzy...*

(35) N.: ...*kto chciałby przeczytać hasło 'fascynacja' lub 'fascynować'?...* U.: ...*ja...* N.: ...*ale za chwilę...*

Wnioski

Formy trzeciej osoby do wskazywania nadawcy bądź odbiorcy w sytuacji lekcyjnej używane są bardzo rzadko. Wynika to z faktu, iż komunikowanie się nauczyciela z uczniami ma charakter dialogowy, dostarczający przede wszystkim odniesień do relacji JA – TY (WY).

Ponadto wskazywanie partnerów dialogu za pomocą trzeciej osoby ma w określonych kontekstach charakter nieuprzejmy, co nie służy budowaniu poprawnych, opartych na wzajemnym poszanowaniu relacji między nauczycielem i uczniami. Formy trzeciej osoby służą nauczycielowi przede wszystkim do formułowania aktów dyrektywnych: poleceń (bezpośrednich i aktów pośrednich wyrażonych za pomocą zdań pytajnych), pytań, aktów o charakterze perswazyjnym. Szczególnie interesujące są użycia związane z transpozycją ról, których nie wyjaśniają normy gramatyki, ale uwarunkowane są pragmatyką wypowiedzi i konwencją retoryczną, która służy mówiącemu (nauczycielowi) do sformułowania tego, co ma do zakomunikowania w sposób bardziej sugestywny, przekonujący, zobowiązujący (na zasadzie autorytetu poznawczego nauczyciela) [por. Ożdżyński 1997: 142].

Literatura

- Boniecka B., 1999, *Wykład o modalności, Exposé sur la modalité*, „Annales UMCS”, Lublin – Polonia, vol. XVII, Sectio FF, s. 7–29.
- Danielewiczowa M., 2000, *Główne problemy opisu i podziału czasownikowych predykatów mentalnych* [w:] *Studia z semantyki porównawczej (nazwy barw, nazwy wymiarów, predykaty mentalne)*, red. R. Grzegorzczkowska, K. Waszakowa, s. 227–248.
- Jarosz H., 1986, *Pytania w funkcji innej niż pytania*, „Język Polski” LXVI, z. 5, s. 352–358.
- Lalewicz J., 1983, *Retoryka kategorii osobowych* [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska i E. Janus, Wrocław 1983, s. 267–280.
- Laskowski R., 1998a, *Kategorie morfologiczne języka polskiego; Paradygmatyka* [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa, s. 151–268.
- Laskowski R., 1998b, *Semantyka trybu rozkazującego*, „Polonica” XIX, s. 5–29.
- Ligara B., 1997, *Polskie czasowniki modalne i ich francuskie ekwiwalenty tłumaczeniowe*, Kraków.
- Mosiółek-Kłosińska K., 2004, *Retoryka form osobowych w dyskursie politycznym*, „Poradnik Językowy”, z. 1.
- Okopień-Sławińska A., 1998, *Semantyka wypowiedzi poetyckiej*, Kraków.
- Ożdżyński J., 1997, *Formy pierwszej osoby w wypowiedzi wykładowej (na przykładzie wykładu z geografii)* [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel i J. Ożdżyński, Kraków.
- Ożdżyński J., 1999, *Modalność i wartościowanie w dyskursie edukacyjnym* [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków, s. 89–105.
- Ożdżyński J., Rittel T. (red.), 2002, *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, Kraków.
- Ożóg K., 1992, *O niektórych aspektach semantyki zwrotów grzecznościowych* [w:] *Język a Kultura*, t. 6: *Polska etykieta językowa*, red. J. Anusiewicz, M. Marcjanik, Wrocław.
- Rittel T., 1985, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa – Kraków.
- Słabczyński R., 2006, *Nauczycielskie „proszę” w szkole podstawowej i w gimnazjum*, *Studia Logopedica I, Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym*, red. T. Rittel i J. Ożdżyński, Kraków.
- Słabczyński R., 2008, *Formy pierwszej osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego w dyskursie szkolnym*, „Studia Linguistica IV, Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis”, Folia 62, red. M. Karamańska, E. Młynarczyk, E. Stachurski, Kraków, s. 414–435.
- Synowiec H., 1999, *Język polski w szkole* [w:] *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, red. W. Pisarek, Kraków, s. 115–129.
- Szymański M., 1989, *Z problematyki kategorii osoby* [w:] *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*, t. 25, Warszawa, s. 53–62.
- Szymański M., 1990, *Znaczeniowa kategoria osoby* [w:] *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*, t. 26, Warszawa, s. 75–82.
- Topolińska Z., 1967, *Kategoria osoby w języku polskim*, „Język Polski”, z. 2.
- Wiertlewski S., 1996, *Sposoby wyróżniania pytań* [w:] *Przyczynki do metodologii lingwistyki*, Poznań.

Rozwiązanie skrótów

- EJO – *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 1993.
- ISJP – *Inny słownik języka polskiego PWN*, red. M. Bańko, t. 1–2, Warszawa 2000.

SWJPD – *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996.

N. – wypowiedź nauczyciela

U. – wypowiedź ucznia

SEMANTICS OF VERB FORMS IN THE THIRD PERSON IN CLASSROOM DISCOURSE

Summary

The article presents selected aspects of pragmatic meaning of the verb forms in the third person which appear in teacher's statements in a lesson context. The research concentrates exclusively on the acts referring to direct teacher-student relations, texts acting as e.g. describing reality are omitted.

Forms of the third person serving to indicate a sender or a receiver in a lesson context are used very rarely. It results from the fact, that communication between a teacher and students has a dialogical character, providing, above all, references to a relation I – You. Moreover, indicating partners of a dialogue by means of the third person can have in certain contexts impolite character, which is not conducive to proper relations based on mutual respect between a teacher and students.

The third person is used by a teacher, first of all, to formulate directive acts: commands (direct and indirect acts expressed by means of questions), questions, acts of a persuasive character.