

Katarzyna Gasińska

Formy trybu rozkazującego w dyskursie szkolnym¹

1. Tryb rozkazujący jest członem gramatycznej kategorii nacechowanym ze względu na modalność deontyczną (wolitywną). Formy trybu rozkazującego (włączone w strukturę dyskursu) służą do wyrażania intencji mówiącego, aby słuchacz doprowadził do zaistnienia wyrażanej przez dane zdanie sytuacji. Modalność deontyczna wyrażana przez tryb rozkazujący ma swoisty charakter: „sfera obowiązywania normy deontycznej ograniczona tu jest do uczestników aktu mowy, przy czym źródłem normy jest osoba mówiąca, subiektem podporządkowanym tej normie – słuchacz” (Laskowski 1998a: 180).

Wyrażenia w trybie rozkazującym są więc swoistym gramatycznym (zgramatyzalizowanym) podtypem dyrektywnych aktów mowy (np. *rozkazu, nakazu, zakazu, polecenia, prośby*, ale także *instrukcji, polecenia, wskazówki*). Poprawne użycie dyrektywnego (nakłaniającego) aktu mowy wymaga bezpośredniego uczestnictwa w akcie porozumiewania się osoby mówiącej i słuchacza. Składnikami dyrektywnego (w tym imperatywnego) aktu mowy są: ‘mówiący’, ‘słuchacz’, ‘dyrektywa’ (treść i forma dyrektywy mówiącego skierowana do słuchacza), przy czym a) ‘słuchacz’ może być zbiorowy (*Przyjdźcie za tydzień*); b) w przypadku słuchacza zbiorowego (grupowego) ‘mówiący’ może być włączony w sferę ‘słuchacza’ (*Podejdźmy do tablicy, Spójrzmy na tablicę*) z wykorzystaniem znamiennej formy MY inkluzywnego (*podejdźmy*) lub derywatów stylistycznych, uwarunkowanych sytuacyjnie, na przykład w znaczeniu dystrybutywnym (*Może niech któryś [ktoś] z was podejdzie do tablicy*, por. *Aniu, podejdź do tablicy*).

Paradygmat fleksyjny trybu rozkazującego zbudowany jest z trzech form: *pisz* [TY] – *piszmy* [MY] – *piszcie* [WY]. Podstawową opozycją funkcjonalną między formami trybu rozkazującego *czytaj – czytacie – czytamy* – jest nie kategoria osoby, ale kategoria liczby – w postaci przeciwstawienia: ‘słuchacz’ – ‘słuchacz i osoby towarzyszące’, to znaczy przeciwstawienie form typu *pisz (czytaj)* – z jednej strony

¹ W artykule rozwijam niektóre kwestie przywołane w pracy magisterskiej pt. „Fleksja czasownika w wypowiedziach szkolnych (na przykładzie czterech lekcji języka polskiego w szkole podstawowej)”, napisanej pod kierunkiem prof. Jana Ożdżyńskiego w Katedrze Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (wydruk komputerowy), Kraków 2010.

(apel skierowany do 'słuchacza' – naturalnego odbiorcy apelu), a *piszcie, piszmy* – z drugiej strony: 'apel do słuchacza' i 'dodatkowe informacje o wielkości (liczbie) słuchaczy' lub o tym, że poza 'słuchaczem' wchodzi w rachubę jeszcze inne osoby.

W obrębie form liczby mnogiej rozkaznika formy typu *piszcie* o znaczeniu TY + 'inne osoby' przeciwstawiają się jako człon funkcjonalnie nienacechowany formom inkluzywnym typu *piszmy* 'TY + JA (+ inne osoby)': w przeciwieństwie więc do form *piszcie*, wyłączających mówiącego spośród odbiorców apelu, formy typu *piszmy* (*czytajmy*) włączają mówiącego do odbiorców apelu. Formy rozkaznika pierwszego typu nazywa się *ekskluzywnymi* (wyłączającymi) formami liczby mnogiej rozkaznika, formy typu drugiego – *inkluzywnymi* (włączającymi) formami liczby mnogiej rozkaznika (Laskowski 1998a: 185).

2. Zakres użycia i funkcja trybu rozkazującego zależne są od znaczenia leksykalnego czasownika, jego aspektu (rodzaju czynności), a także od występowania (niewystępowania) negacji w wyrażeniu imperatywnym. Standardowym znaczeniem trybu rozkazującego jest funkcja dyrektywna, jednakże obowiązuje tylko w wypadku czasowników oznaczających akcje kontrolowane, a więc czynności, działania, akty, a także stany podlegające kontroli subiekta: *siadaj, powtarzaj, czytaj*. Aby dyrektywa mogła zostać wykonana, musi być akceptowalna (wykonalna), to znaczy odbiorca dyrektywy ('słuchacz') musi (powinien) mieć możliwość kontroli nad przebiegiem sytuacji będącej treścią dyrektywy.

Łączy się z tym pojęcie dyrektywy *pozytywnej* (*rozkaz, nakaz, życzenie, prośba, polecenie-prośba, ostrzeżenie, rada*, aby zostało coś wykonane) oraz dyrektywy *negatywnej* (*zakaz wykonania, życzenie, prośba, aby nie wykonywać czegoś*). Podstawowym morfologicznym środkiem wyrażania dyrektywy pozytywnej są formy trybu rozkazującego czasowników dokonanych, np.: *Odpowiedz na pytanie..., przeczytaj ten artykuł..., odczytajcie..., popatrzcie teraz do podręczników*. Dyrektywa negatywna natomiast wyrażona jest typowo za pomocą formy zaprzeczonej rozkaznika czasownika niedokonanego, na przykładzie w postaci reprimendy czy przywołania do porządku: *nie podpowiadaj..., nie powtarzaj..., nie szukajcie tego w podręczniku, nie rozrabiaj!, przestań hałasować!, czy nie mógłbyś się uspokoić?*. Różnica ta ma swoje uzasadnienie w znaczeniu negacji aspektu oraz w dyrektywnej funkcji imperatywu (Bogusławski 2004: 168–172, 248–255).

3. Aspekt jako kategoria czasownika informuje nas o dwojakim ujęciu czynności: całościowo (wraz z zakończeniem). Aspekt dokonany wprowadzany jest za pomocą prefiksów derywujących, na przykład *czytać* [ndk.] – *przeczytać* [dk.]. Czasownikom dokonany przypisywana jest czynność zakończona, której przebieg jest nieistotny. Natomiast czasowniki niedokonane koncentrują się na przebiegu procesu, oznaczają czynność niezakończoną, trwającą w czasie.

Do czasowników dokonanych zaliczamy czasowniki, w których znaczeniach zawarte są cechy: wyczerpania zakresu trwania procesu, osiągnięcia wyniku procesu, momentalności procesu – istotą tego aspektu jest przejście od sytuacji poprzedzającej zdarzenie do pojawienia się nowej sytuacji (Laskowski 1998a: 157–171). Do czasowników niedokonanych należą te czasowniki, w których znaczeniach zawarte są cechy trwania lub powtarzalności procesu (Grzegorzczkowska 1993: 455).

Czasowniki dokonane nie mają znaczenia czasu teraźniejszego. Mają one jedynie formę czasu teraźniejszego (por. *zrobię* – w znaczeniu czasu przyszłego) i imiesłów uprzedni (*zrobiwszy*), czym różnią się od czasowników niedokonanych. Te mają natomiast formę czasu teraźniejszego (*robię*), imiesłowu współczesnego (*robiąc*) i przymiotnikowego czynnego (*robiący*).

4. W rozpatrywanej przez mnie próbie dyskursu szkolnego (klasy IV–VI szkoły podstawowej), obejmującej wypowiedzi nauczycieli i uczniów, liczącej 10 000 form wyrazowych, znalazło się 107 form użycia trybu rozkazującego, w tym: 37 form rozkaznika w drugiej osobie liczby pojedynczej ([z]rób) oraz 49 form rozkaznika w drugiej osobie liczby mnogiej ([z]róbcie), a także 16 form rozkaznika w pierwszej osobie liczby mnogiej ([z]róbmy), ponadto 5 rozkazników wśród form analitycznych trybu rozkazującego z partykułą *niech* (*niech zrobi*). Miejsce form trybu rozkazującego – zestawionych z formami czasu teraźniejszego, przeszłego i przyszłego – przedstawia tabela 1.

W rozpatrywanej grupie przykładów wystąpiły 83 formy rozkaznika w aspekcie dokonanym oraz 24 formy aspektu niedokonanego, więc proporcje aspektowe kształtują się (niemal) jak cztery do jednego: 4 [dk.] : 1 [ndk.]. Interesująco wyglądają dyrektywy negatywne: *nie podpowiadaj*, *nie powtarzaj*, *nie przepisujcie*, *nie szukajcie*; pozostałe 103 rozkazniki mieszczą się wśród dyrektyw pozytywnych.

Tab. 1. Zestawienie zbiorcze form osobowych czasownika w dyskursie szkolnym

LICZBA	OSOBA	CZAS TERAŹNIEJSZY			CZAS PRZESZŁY			CZAS PRZYSZŁY	
		Tryb oznajmujący	Tryb rozkazujący	Tryb przypuszczający	Rodzaj męski	Rodzaj żeński	Rodzaj nijaki	Formy syntetyczne	Formy analityczne
Liczba pojedyncza	1. [ja]	137	0	10	21	8	0	10	1
	2. [ty]	34	37 [N. 36] 34,58%	7	10	8	0	0	0
	3. [on, ona, ono]	336	5 [U.]	5	147	95	55	24	12
					CZAS PRZESZŁY				
					Rodzaj męskoosobowy	Rodzaj niemęskoosobowy (żeńsko-rzeczowy)			
Liczba mnoga	1. [my]	92	16 (N.)	1	22	0		26	4
	2. [wy]	27	49 [N. 48] 45,79%	1	21	2		8	2
	3. [oni, one]	75	0	1	47	18		1	2
Ogółem	1392	701 (50,35%)	107 (7,69%)	25 (1,79%)	283 (20,34%)	186 (13,36%)		69 (4,96%)	21 (1,51%)

Interesująco wygląda porównanie powyższego zestawienia z danymi przytoczonymi przez Agnieszkę Banaszkiwicz (2010) dla próby rozmowy (kierowanej) z dziećmi w wieku przedszkolnym (5–6 lat), liczącej 3967 form osobowych czasownika (bez czasowników niewłaściwych i predykatywów). W tym zestawieniu znalazło się jedynie 13 form trybu rozkazującego: *odwróć* [dk.] (stronę) – skierowane do nauczycielki; *uczesz się* [dk.], *nie krzycz* [ndk.], *wypuść* [dk.] jego, *kręć się* [ndk.] na kółku, *idź* [ndk.] na kółko, *zamknij* [dk.]; w konstrukcjach zawierających przytoczenia z dziecięcej lektury: *uwierz* [dk.], w słowach kołody: *pójdźmy* [dk.] wszyscy do stajenki, *niech* Mikołaj *wejdzie* [dk.], *niech* *podejdzie* [dk.], *niech* *zostanie* [dk.] u niego (Banaszkiwicz 2010: 122).

Tab. 2. Rozkład wartości kategorii trybu w próbie wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym (Banaszkiwicz 2010)

	tryb orzekający		tryb warunkowy		tryb rozkazujący	
	ilość	%	ilość	%	ilość	%
ogółem (4126)	4084	98,98	29	0,70	13	0,31
czasowniki osobowe	3967	96,14	27	0,65	13	0,31
czasowniki niewłaściwe	26	0,63	0	0,00	0	0,00
predykatywy	91	2,20	2	0,05	0	0,00

Ograniczony repertuar form trybu rozkazującego w próbie rozmów kierowanych do dzieci przedszkolnych traktować można nie tylko jako wynik formy wyboru wypowiedzi naśladowczych, sugerowanych przez dorosłych, lecz także jako wyróżnik ograniczonej kompetencji *przejęciowej* (fazy rozwojowej) dzieci w wieku przedszkolnym (Rittel 1993).

Radykalnie zwiększony repertuar form drugiej osoby liczby pojedynczej (37) trybu rozkazującego w dyskursie szkolnym (klasy IV–VI szkoły podstawowej) związany z dialogowym układem komunikacji szkolnej, zdominowanej wyraźnie przez nauczyciela w nierównorzędnym układzie instytucjonalnym komunikacji szkolnej JA mówię do CIEBIE ‘ucznia’ – w sytuacji podporządkowania.

Szczegółne nasycenie próby dyskursu szkolnego formami WY ekskluzywnego (49 przykładów) pozostaje w związku z odrębnością kategorii odbiorcy jako słuchacza grupowego (w klasie szkolnej).

Wyróżnikiem funkcjonalnym szkolnego dyskursu są niewątpliwie formy MY inkluzywnego (16), powstałe w układzie retorycznym – włączającym to, co mówi nauczyciel, w obręb *naszych*, *wspólnych* rozważań, przemyśleń, doznań i obserwacji – istotnych w realizacji celów dydaktycznych (Lalewicz 1983: 270; Oźdżyński, Treliński 1982: 257–287).

5. Aktualizację tekstowe form trybu rozkazującego na lekcjach języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej:

- w wypowiedziach nauczycieli (N.: 100 przykładów);
- w wypowiedziach uczniów (U.: 7 przykładów).

Zwracamy uwagę na szczególną koncentrację form trybu rozkazującego w wypowiedziach nauczycieli realizujących założenia metodyczne przewidziane lub uwzględnione w konspekcie lekcji.

5.1. Zestawienie form trybu rozkazującego (w próbie liczącej 1392 formy osobowe czasownika):

a) formy drugiej osoby liczby pojedynczej trybu rozkazującego (w aspekcie dokonanym [23]):

- *nazwij* [1]:
N.: ... ale *nazwij* [por. nazywaj, ndk.], jakie to było... (VIa, 4);
- *odpowiedz* [3]:
N.: ... *odpowiedz* [por. odpowiadaj, ndk.] na pytanie zawarte w temacie... (VIb, 14);
- *podyktuj* [1]:
N.: ... *podyktuj* [por. dyktuj, ndk.] klasie... (IVc, 12);
- *powiedz* [2]:
N.: ... ale ładniej *powiedz* [por. mów, ndk.] całym zdaniem... (IVc, 11);
N.: ... ale głośno *powiedz!* (IVc, 2);
- *powtórz* [2]:
N.: ... jeszcze raz *powtórz* [por. powtarzaj, ndk.]... (IVc, 11);
N.: *Jeszcze raz powtórz*, Eryk. (IVc, 11);
- *przeczytaj* [3]:
N.: Agnieszka, *przeczytaj* [por. czytaj] temat... (IVc, 12);
N.: ... wstań ładnie i *przeczytaj* (IVc, 12);
N.: ... Adaś, *przeczytaj* z zeszytu temat... (IVc, 4);
- *spróbuj* [1]:
N.: Mateusz, *spróbuj* [por. próbuj, ndk.] sformułować kilka zdań... (VIbL, 5);
- *uzasadnij* [2]:
N.: ... *uzasadnij* [por. uzasadniaj, ndk.] swoją odpowiedź... (VIb, 14);
N.: ... *uzasadnij* swoją odpowiedź, a pierwsze odpowiedź na pytanie zawarte w temacie lekcji... (VIb, 14);
- *wstań* [1]:
N.: ... *wstań* [por. wstawaj, ndk.] ładnie i *przeczytaj!*... (IVc, 12);
- *zaczynij* [1]:
N.: ... proszę, Piotr *zaczynij*... [por. zaczynaj, ndk.] (IVc, 10);
- *zapisz* [6]:
N.: ... to idź i *zapisz* [por. pisz, ndk.] na tablicy... (VIbL, 4);
N.: ... *zapisz* w formie kilku zdań kilka informacji o Krakowie... (VIbL, 5);
N.: ... a przy okazji idź [i] *zapisz* „Toruń”, „Mikołaj Kopernik”, „pierniki” to wasze skojarzenia... (VIbL, 5);
N.: ... chodź, *zapisz*, Andrzej (VIbL, 2);
N.: ... *zapisz* na tablicy... (VIbL, 5);
N.: ... chodź, Piotrek, *zapisz* na tablicy (VIbL, 6).

Na uwagę zasługuje rozkaznik *poczekaj* [1] w przykładzie aktu imperatywnego w wypowiedzi ucznia skierowanej do kolegi w klasie:

- *poczekaj* [1]:
U.: ... to Andrzej, *poczekaj* [por. potoczne: czekaj! czekaj!] jeszcze chwilkę... (IVc, 7);

b) formy drugiej osoby liczby pojedynczej trybu rozkazującego (w aspekcie niedokonanym [10]):

- *chodź* [3]:
 - N.: ... *chodź* [por. podejdź, dk.], zapisz, Andrzej... (VIbL, 2);
 - N.: ... bo tutaj Natalia nie odczytała tytułu tego tekstu... od tego powinniśmy zacząć, brzmie: ... „*chodź* do zoo zobaczyć żywego Indianina” ... (VIa, 4);
 - N.: ... „*chodź* do zoo zobaczyć żywego Indianina...” (VIa, 4);
- *daj* [1]:
 - N.: ... *daj* [por. oddaj, dk.] im chwilę czasu... (IVc, 12);
- *idź* [2]:
 - N.: ... to *idź* [por. podejdź, przyjdź] i zapisz na tablicy... (VIbL, 4);
 - N.: ... a przy okazji *idź* zapisz „Toruń”, „Mikołaj Kopernik”, „pierniki”, to wasze skojarzenia... (VIbL, 5);
- *kontynuuj* [1]:
 - N.: ... Mateusz *kontynuuj* [por. potoczne mów dalej]... (VIbL, 4);
- *pisz* [1]:
 - N.: ... Andrzej, *pisz* [por. zapisz, dk.]... „Jarosław” (VIbL, 2);

- wśród dyrektyw negatywnych nauczycieli:

- *nie podpowiadaj* [1]
 - N.: ... *nie podpowiadaj* (VIa, 5);
- *nie powtarzaj* [1]:
 - N.: ... już *nie powtarzaj* (IVc, 12);

- w wypowiedziach uczniów (w funkcji fatycznej):

- *słuchaj* [1]:
 - U.: ... *słuchaj*, to była *Pieśń o żołnierzach z Westerplatte* Gaczyńskiego... (VIbL, 6).

Na uwagę zasługuje metatekstowe przytoczenie rozkaznika *wracaj!* w wypowiedzi ucznia w sekwencji wymiany (zdań) i emocjonalnego wartościowania w kontekście objaśniania znaczeń związanych z nagannym zachowaniem kibiców piłkarskich:

- N.: ... obrzucenie kogoś bananami znaczyło tutaj co?...
- N.: ... jak się wam wydaje?
- U. [oznaczało tyle, co:] *wracaj!* [ocenia emocjonalnie] ... okropność...
- N. [wyjaśnia, dopowiada i podpowiada:] ... *wracaj* do Afryki na...
- U.: ... *banany*...
- N. [koryguje:] ... nie na banany, na drzewo... czyli został potraktowany jak?...
- U.: ... *jak pies*...
- N.: ... a dokładnie jak?...
- U.: ... *jak małpa*...
- N. [potwierdza:] ... jak małpa... no właśnie... (VIa, 13).

Niezaprzeczone rozkazniki w aspekcie niedokonanym mogą pełnić kilka funkcji w postaci:

a) dyrektywy kontynuowania akcji: *kontynuuj*, por. *rozwijaj*, *ciągnij* ten wątek;

- b) dyrektywy, która dotyczy akcji o przebiegu nieaktualnym: powtarzalnej, ustalonej lub mającej charakter normy ogólnej: tu zaliczymy komentarze metajęzykowe w rodzaju: *wracaj do Afryki (na drzewo)*;
- c) dyrektywy natychmiastowego wykonania akcji (często nabiera charakteru wzmacnionej dyrektywy) w sytuacji bezpośrednio obserwowanej w momencie wypowiedzania dyrektywy: *chodź, zapisz*;
- d) w sytuacji gdy nacisk mówiącego położony jest nie na efekt działania 'słuchacza', lecz na samo działanie lub na sposób wykonania, por. *czytajcie głośno, piszcie w cudzysłowie, słuchajcie uważnie*.

5.2. Najliczniejszą grupę stanowią formy w drugiej osobie liczby mnogiej, kierowane przez nauczyciela do uczniów w klasie – jako słuchacza grupowego [N.: 48, U.: 1]:

a) formy czasownika w aspekcie dokonanym [41]: [1]

- *odczytajcie* [1]:
N.: ... dobrze, *odczytajcie*... (VIb, 10);
- *poczekajcie* [1]:
N.: ... no *poczekajcie!* (IVc, 7);
- *spójrzcie* [1]:
N.: ... *spójrzcie* na portret przygotowany na dzisiejszą lekcję (IVc, 3);
- *usiądnijcie* [1]:
N.: ... *usiądnijcie*... (IVc, 1);
- *użyjcie* [1]:
N.: ... a *użyjcie* odpowiedniego rzeczownika... (IVc, 11);
- *zacytujcie* [1]:
N.: ... „mama powiedziała”... *zacytujcie* mamę... (IVc, 2);
- *zajmijcie* [1]:
N.: ... *zajmijcie* miejsca... (IVc, 1);
- *zamknijcie* [1]:
N.: ... jeśli napisaliście, to *zamknijcie* teraz oczy... (VIb, 13);
- *spróbujcie*² [3]:
N.: ... *spróbujcie* wyciągnąć wniosek z tego... (IVc, 11);
N.: ... to *spróbujcie* o to zapytać... (IVc, 4);
N.: ... i *spróbujcie* sobie wyobrazić... (VIb, 13);
- *zapiszcie* [4]:
N.: ... *zapiszcie* temat lekcji... (VIa, 2);

² Czasownik dokonany *spróbować* (modalizujący w kategoriach propozycji i zachęty do wykonania *prośby*, podjęcia czynności) zbliża się najbardziej do grupy predykatów mentalnych określanych przez Małgorzatę Danielewiczową (2000: 239) jako *zamiary*. Jako problem semantyczny zostały one dostrzeżone w pismach Ludwiga Wittgensteina (1998). Ich cechą wspólną jest to, że zawierają komponent wolitywny *chcieć*; wyrażają one *wolę* sprawienia, aby zaszedł (nastąpił) stan rzeczy wskazany przez prawostronny argument czasownika (zob. Grochowski 1980: 38–49). Por. w objaśnieniu słownikowym: „1. jeśli *spróbowaliśmy* coś zrobić, to podjęliśmy czynności lub starania, aby to zrobić [...]; 2. jeśli *spróbowaliśmy*, czy coś można zrobić lub czy jakaś sytuacja ma miejsce, to podjęliśmy jakieś czynności lub działania, aby się o tym przekonać” (ISJP II 665).

- N.: ... a pod tematem *zapiszcie* kilka zdań na temat Jarosławia... (VIbL, 2);
 N.: ... *zapiszcie* starannie... pamiętamy o znaku zapytania na końcu zdania... (IVc, 4);
 N.: ... *zapiszcie* starannie... „Jak chłopiec traktował innych?” (IVc, 6);
- *popatrzcie* [2]:
 - N.: ... *popatrzcie* teraz do podręczników... (VIa, 14);
 - N.: ... *popatrzcie* dokładnie ... (IVc, 11);
 - wśród czasowników mentalnych z grupy czynności umysłowych³:
 - *pomyślcie* [3]:
 - N.: ... *pomyślcie*... (IVc, 11);
 - N.: ... *pomyślcie*, na pewno wam się to skojarzy... (VIa, 8);
 - N.: ... *pomyślcie* jeszcze za co innego... (IVc, 2);
 - *zastanówcie (się)* [4]:
 - N.: ... a *zastanówcie* się, czy tylko osoby... (IVc, 3);
 - N.: ... *zastanówcie* się co, nie kto (IVc, 6);
 - N.: ... ale czy to tylko bieda?... *zastanówcie* się, Michał... (IVc, 6);
 - N.: ... *zastanówcie* się teraz (IVc, 10);
 - konstrukcje z celownikiem konwencjonalnym (z enklityką *mi*) (Rudzka-Ostyn 2000):
 - *powiedzcie mi* [4]:
 - N.: ... a teraz *powiedzcie* mi... (IVc, 8);
 - N.: ... dobrze, *powiedzcie* mi... (VIb, 1);
 - N.: ... *powiedzcie* mi, czy to jest zdrowe? (VIa, 16);
 - N.: ... *powiedzcie* mi... (VIb, 5);
 - w potocznej konstrukcji z celownikiem konwencjonalnym *sobie* (Dąbrowska 1989):
 - *otwórzcie* [1]:
 - N.: ... *otwórzcie* sobie książeczki, strona dwieście dwadzieścia sześć... (IVc, 4);
 - *napiszcie sobie* [1]:
 - N.: ... *napiszcie* sobie zadanie domowe... (VIb, 14);
 - *przypomnijcie sobie* [8]:
 - N.: ... tylko sobie *przypomnijcie* (VIa, 10);
 - N.: ... *przypomnijcie* sobie, ja bym prosił, żeby ktoś powiedział (VIa, 12);
 - N.: ... *przypomnijcie* sobie, kto i za co was ostatnio pochwalił? (IVc, 1);
 - N.: ... *przypomnijcie* sobie, w jaki sposób zostaliście pochwaleni (IVc, 2);
 - N.: ... *przypomnijcie* sobie, za pomocą jakich słów, jakich wyrazów... zostaliście pochwaleni (IVc, 2);
 - N.: ... no, *przypomnijcie* sobie... (IVc, 2);

³ Wszystkie czasowniki kwalifikujące się do grupy czynności umysłowych (mentalnych) implikują obecność wykonawcy czynności świadomie podejmującego i w pełni kontrolującego dane umysłowe działanie, a zdecydowana większość także obiekt [uczniowie w klasie], na którym wykonywane są lub którego dotyczą dane czynności (Danielewiczowa 2000: 234–235).

- N.: ... a kto pamięta? ... *przypomnijcie* sobie... (IVc, 2);
- N.: ... jakie mamy wobec nich uczucia... *przypomnijcie* sobie, czy w opowiadaniu są fragmenty rozmów... (IVc, 5);
- *przypomnijcie* [1]:
 - N.: ... *przypomnijcie* wobec tego, z kim rozmawiał Olek? (IVc, 5);
- *spróbujcie* [3] (s. 8):
 - N.: ... *spróbujcie* wyciągnąć wniosek z tego... (IVc, 11);
 - N.: ... to *spróbujcie* o to zapytać... (IVc, 4);
 - N.: ... i *spróbujcie* sobie wyobrazić... (VIb, 13);
- *ułóżcie* [1]:
 - N.: ... *ułóżcie* sobie ładnie... (IVc, 11);
- *uzupełnijcie* [1]:
 - N.: ... *uzupełnijcie* sobie ten punkt naszym spostrzeżeniem (IVc, 8);

b) formy aspektu niedokonanego [7]:

- *czytajcie* [1]:
 - N.: ... *czytajcie* [por. przeczytajcie, dk.], tylko głośno... (VIb, 11);
- *piszcie* [1]:
 - N.: ... tak *piszcie* [por. zapiszcie, dk.], w cudzysłowie, oczywiście... (VIb, 9);
- w funkcji fatycznej (podtrzymywania kontaktu poznawczego):
 - *słuchajcie* [3]:
 - N.: ... *słuchajcie* moi drodzy... (IVc, 5);
 - N.: ... *słuchajcie* uważniej... (IVc, 7);
 - N.: ... *słuchajcie*, jeszcze, Michał... (IVc, 9);
- w formie dyrektywy negatywnej:
 - *nie przepisujcie* [1]:
 - N.: ... nie, *nie przepisujcie* na razie... (VIb, 7);
 - *nie szukajcie* [1]:
 - N.: ... *nie szukajcie* fragmentów, tylko na podstawie opowiadania (IVc, 10).

Naturalnym środkiem wyrażania dyrektywy pozytywnej jest aspekt dokonany, ujmujący sytuację jako rezultat pewnej akcji (czynności, procesu). Właściwą treścią dyrektywy pozytywnej jest doprowadzenie do powstania (w wyniku działania 'słuchacza' pojedynczego lub całej klasy) sytuacji pożądanej przez 'mówiącego'; ważny jest tu więc rezultat działania słuchacza, nie samo jego działanie.

Dyrektywa negatywna natomiast wyrażana jest typowo za pomocą zaprzeczonej formy rozkaznika czasownika niedokonanego: *nie przepisujcie*, *nie szukajcie*.

Opozycja: forma dokonana imperatywu do wyrażania dyrektywy pozytywnej – forma niedokonana rozkaznika do wyrażania dyrektywy negatywnej – w klarownej postaci możliwa jest jedynie w czasownikach oznaczających akcje kontrolowane, które tworzą pary aspektowe, to znaczy w czasownikach telicznych (oznaczających działania): *przepisz – nie przepisuj*, *poszukaj – nie szukaj*.

W przypadku czasowników oznaczających kontrolowane stany oraz czynności, a więc *imperfectiva tantum* (występujących tylko w aspekcie niedokonanym), funkcję członu opozycji wyrażającego pozytywną dyrektywę spełniają formy rozkaznika odpowiednich czasowników dokonanych oznaczających akty, wskazujących na powstanie sytuacji nazwanej przez odpowiedni czasownik stanu lub przez czasownik czynnościowy, będący podstawą derywacyjną danego czasownika *inceptywnego* – wskazującego na początkową fazę przebiegu czynności, np.: *zaczynij – nie zaczynaj, podpowiedz – nie podpowiadaj, powtórz – nie powtarzaj, wysłuchaj go – nie słuchaj go* (por. Laskowski 1998a: 182).

5.3. Formy pierwszej osoby liczby mnogiej funkcjonują w postaci wyróżniającego funkcjonalnie (w komunikacji szkolnej) MY inkluzywnego, włączającego przedmiot wypowiedzi ‘to, co mówi nauczyciel’ w obręb *wspólnych* (traktowanych jako nasze) rozważań i obserwacji – istotnych z dydaktycznego punktu widzenia (Lalewicz 1983: 270; Ożdżyński, Treliński 1982; Ożdżyński 1977):

a) formy aspektu dokonanego [13]:

– wśród tranzycji (aktów mowy sygnalizujących zmianę tematu lub przejście do innego wątku rozważań):

– *przejdźmy* [4]:

N.: ... no, ale *przejdźmy* teraz do tego tekstu... (VIa, 4);

N.: ... *przejdźmy* do waszej pamięci o noweli *Sachem*... (VIa, 4);

N.: ... *przejdźmy* do zachowań poszczególnych ludzi... (VIa, 8);

N.: ... *przejdźmy* do czasów bardziej współczesnych... (VIa, 10);

– *odejźmy* [1]:

N.: ... ale może *odejźmy* od systemu... (IVc, 8);

– wśród tranzycji (sygnalizujących zmianę tematu wypowiedzi):

– *wróćmy* [1]:

N.: ... *wróćmy* na moment do lektury *Sachem*... (VIa, 14);

– *przypomnijmy sobie* [1]:

N.: ... ale może *przypomnijmy* sobie, jak wygląda konstrukcja na przykład listu... (VIbL, 7);

– *zajmijmy się* [1]:

N.: ... dobrze, *zajmijmy się* lekcją... (VIbL, 6);

– w formie zachęty do podjęcia próby działań związanych z konstruowaniem tematu:

– *spróbujmy* [1]:

N.: ... ale teraz *spróbujmy* to podsumować (VIbL, 4);

– w potocznej konstrukcji celownikowej bezokolicznika z zaimkiem zwrotnym *sobie*:

– *zapiszmy sobie* [2]:

N.: ... *zapiszmy* może *sobie* pod spodem definicję tego słowa „fascynacja”... (VIb, 3);

- N.: ... to *zapiszmy sobie* pod spodem... (VIbL, 4);
 – *spróbujmy sobie skonstruować* [1]:
 N.: ... *spróbujmy* sobie wobec tego skonstruować pytanie pomocnicze... (IVc, 4);
- wśród predykatów mentalnych⁴:
- *zastanówmy się* [1]:
 N.: ... *zastanówmy się* teraz, jak chłopiec traktował innych... (IVc, 8);
- b) aspekt niedokonany [1]:
- *pamiętajmy*⁵ [1]:
 N.: ... *pamiętajmy* o tym, że akcja *Sachema*, czas akcji *Sachema* obejmuje jaki okres?... (VIa, 6);
- 5.4. Analityczne formy trybu rozkazującego z partykułą życzącą *niech*:
- w konstrukcji celownikowej (z zaimkiem zwrotnym *sobie*):
- U₁.: ... większość ludzi po prostu była tym zdziwionych... no bo dlaczego?... mnie to oczywiście nie przeszkadza, *niech sobie gra* [ndk.], *niech zdobywa bramki* [ndk.], *niech wygrywa* [ndk.]
- N. [wnioskuję z tego, że:] ... czyli ty Marcinku jesteś tolerancyjny, tobie to nie przeszkadza...
- N.: ... czy Paulinka chciała coś powiedzieć?
- U₂. [potwierdza, zgadza się z tą opinią:] ... tak... no *niech sobie gra* ['nie mam nic przeciwko, ale...' uzasadniam:] ... dla nas to i lepiej, może zdobędziemy jakieś mistrzostwo albo coś takiego... mnie to na przykład nie przeszkadza... (VIa, 12);
- w użyciu przez ucznia polecenia (*niech* Andrzej *zapisze*) zarezerwowanego dla nauczyciela:
- N.: ... tak, 'Żurawica' ... dobrze Paweł... *zapiszemy sobie* [por. *zapiszmy sobie*] wobec tego temat dzisiejszej lekcji: ... 'Znaki polskich miast'...
- U₁. [zgłasza chęć, gotowość wykonania czynności:] ... ja *zapiszę*, ja chcę...
- N. [przystaje na to, wyraża zgodę:] ... no dobrze... *chodź, zapisz*, Andrzej...
- N.: ... a pod tematem *zapiszcie* kilka zdań na temat Jarosławia...
- U₂. [podpowiada, proponuje:] ... *niech* Andrzej *zapisze* [dk.], [uzasadnia] jak [skoro] już stoi przy tablicy...

⁴ *Zastanowić się* [dk.] / *zastanawiać się* [ndk.] M. Danielewiczowa (2000: 234) zalicza do grupy czynności umysłowych (w klasie predykatów mentalnych); implikują one obecność wykonawcy czynności świadomie podejmującego i w pełni kontrolującego poszczególne umysłowe działania, a zdecydowana większość także obiektu, na którym wykonywana jest lub którego dotyczy dana czynność.

⁵ Predykat mentalny *pamiętać, że...* z akcentem na predykanie (*pamiętajmy*) określa się jako faktywny (Kiparsky 1968). Grupa ta obejmuje podstawowy dla predykatów mentalnych czasownik *wiedzieć, że...* Tworzą ją czasowniki implikujące semantycznie prawdziwość dopełniającej je propozycji (także wtedy, kiedy są zanegowane). Ich cechą charakterystyczną jest to, że dopuszczają pytania zależne rozpoczynające się zaimkiem względnym (Danielewiczowa 2000: 241).

N. [zgadza się, przyznaje rację:] ... masz rację, Malwina. Andrzej, *pisz*: „Jarosław” ...
 U₂: ... miasto dość stare...
 N.: ... dobrze (VIbL, 2).

5.5. Charakterystyczną grupę stanowią konstrukcje celownikowe z zaimkiem zwrotnym *sobie*, które traktować można jako wskaźniki łagodzenia imperatywnej wymowy poleceń (z myślą o ośmieleniu ucznia i o realizacji celów dydaktycznych w postaci zachęty do działania): *otwórzcie sobie książeczki, zapiszcie sobie zadanie domowe, przypomnijcie sobie, uzupełnijcie sobie, spróbujcie sobie wyobrazić, ułóżcie sobie zdanie, zapiszmy sobie*.

Omawiany typ konstrukcji z tak zwanym datiwem konwencjonalnym *sobie* jest bardzo powszechny w mowie potocznej, gdzie *sobie* często tworzy nieformalny ton wypowiedzi lub podkreśla błahy charakter wzmiankowanych faktów. Ponadto w zdaniach łącznikowych znaczenie *sobie* może ulec rozszerzeniu i może wyrażać kiepskie wyobrażenie (mniejszy zakres wymagań lub ich brak) mówiącego o desygnacie celownika, o jego pracy lub pozycji:

Z tego, iż doświadczenie desygnatu jest ograniczone do jego własnej „sfery wpływów”, można wywnioskować, że brak mu wystarczających zdolności, silnej woli czy ambicji na to, aby wyjść poza granice tej domeny. Wobec tego *sobie* staje się wykładnikiem przeciętności, a ponieważ przeciętność nie budzi szacunku, może tu wyrażać lekką pogardę (dystansowanie się), lekceważenie lub brak zainteresowania ze strony mówiącego (Rudzka-Ostyn 2000: 167).

W wypowiedziach dzieci (w sytuacjach zabawowych) – wręcz odwrotnie – konstrukcje celownikowe z zaimkiem zwrotnym *sobie* wnoszą znaczenie samodzielności, czy też nawet swoistej samowoli i swobody mówiącego uczestnika zabawy, jego wyłamania się spod władzy opiekunów czy też zobowiązań wobec nich: „*sobie konwencjonalne* może też po prostu wskazywać, że *agens* (dziecko) wykonuje daną czynność dla samej przyjemności płynącej z jej wykonania, że kieruje się własną ochotą, a nie nakazami innych czy jakimiś zwykłymi celami, czyli że sam znajduje się we własnej strefie wpływów” (Dąbrowska 1997).

Jeżeli *sobie konwencjonalne* pojawia się w zdaniach trybu rozkazującego, wówczas oznacza pozwolenie, a nie nakaz – mówiący uznaje niezależność adresata: *A rób sobie, co ci się żywnie podoba – mnie to nic nie obchodzi* (Dąbrowska 1989).

W naszym przypadku użycie celownikowe zaimka *sobie* w wypowiedzeniu: *może przypomnijmy sobie, jak wygląda na przykład konstrukcja listu*; lub w konstrukcji rozkaznika z bezokolicznikiem nie tylko podkreśla stan emocjonalny wypowiedzi (Heinz 1988: 412), ale również zmienia jego moc illokucyjną w kierunku łagodzenia imperatywnej wymowy wypowiedzi w postaci polecenia – prośby, a w połączeniu z modulantem *może* przekształca się w akt *proponowania* – zachęty do wspólnego rozstrzygnięcia kwestii czy problemu.

Akt proponowania jest najsłabszym typem aktów nakłaniających odbiorcę do działania, ponieważ zostawia możliwość wyboru podjęcia działania przez odbiorcę; nie są przy tym przewidywane żadne sankcje ani praktyczne, ani moralne w przypadku niewykonania polecenia. Proponując (stosując akt proponowania), „nadawca ma na celu nakłonić odbiorcę do wykonania (p), jego zdaniem korzystnego dla niego

i dla odbiorcy, równocześnie pozostawia odbiorcy wolną wolę wyboru wykonania (p), niewykonania (p) lub wykonania czegoś innego” (Awdziejew 2004: 130).

W wypadku komentarza metatekstowego (pytania zależnego): *A teraz powiedzcie mi, czy to jest zdrowe?* – użycie datiwu konwencjonalnego (*powiedzcie mi*) przywołuje na myśl przekaz mówiący – ‘ja tu rządzę’, który jest swoistym barometrem pewnych postaw i zachowań społecznych (w nierównorzędnym układzie ról społecznych, opartym na podporządkowaniu). Prototypem tego rodzaju sytuacji jest właśnie stosunek między rodzicami a dziećmi; celownika konwencjonalnego może użyć w sposób naturalny nauczyciel w stosunku do ucznia, szef zwracający się do pracownika. Polecenia takie sprowadzają więc adresata do sytuacji dziecka, podczas gdy mówiący przyjmuje rolę jednego z rodziców (Dąbrowska 1989).

Treści znaczeniowe, które wnosi celownik konwencjonalny, nie wynikają z prostego sumowania się znaczeń zaimka pierwszej osoby (*mi*) czy zaimka zwrotnego *sobie* i reszty zdania. Wynikają one z nakładania się na siebie treści poszczególnych leksemów, kategorii gramatycznych, konstrukcji (relacji między nadawcą a adresatem komunikatu językowego), wiedzy o uczestnikach komunikacji i ogólnej wiedzy o świecie.

5.6. Na semantykę trybu rozkazującego składa się kilka komponentów nierównorzędnych pod względem statusu komunikacyjnego. Bezpośrednio komunikowana jest wola ‘mówiącego’, aby pobudzić ‘słuchacza’ do działania zmierzającego do osiągnięcia pewnej pożądanej przez ‘mówiącego’ sytuacji p: ‘mówiący chce, aby p’.

W typowej sytuacji użycia imperatywnego aktu mowy w momencie mówienia sytuacja (p) nie istnieje; istnieją ponadto pewne warunki poprawnego użycia imperatywnego aktu mowy: a) słuchacz jest w stanie wykonać działanie potrzebne do osiągnięcia (p); b) mówiący wie, że słuchacz jest w stanie wykonać działanie potrzebne do osiągnięcia (p).

Poprawne użycie imperatywnego (dyrektywnego) aktu mowy wymaga określonego podziału ról socjalnych ‘mówiącego’ i ‘słuchacza’, zależnego od charakteru dyrektywy (w wypadku dyskursu szkolnego opartego na podporządkowaniu ucznia nauczycielowi). Tak więc podczas gdy wydanie rozkazu, zakazu, nakazu, polecenia i innych pragmatycznych konfiguracji w rodzaju polecenia-prośby, prośby-porady, prośby-zachęty, prośby-propozycji, prośby-zachęty itp. wymaga określonego podziału ról społecznych opartych na autorytecie nauczyciela, udzielenie rady jakkolwiek takiej hierarchii ról nie zakłada – lecz to praktycznie może funkcjonować w sytuacji podporządkowania. Prośba, która zakłada raczej odwrotną hierarchię socjalną uczestników porozumiewania, może być stosowana przez nauczyciela jako zabieg socjotechniczny (łagodzenia imperatywnej wymowy polecenia), z myślą o osiągnięciu celów dydaktycznych w partnerskim klimacie empatycznego mówienia.

Nasylenie dyskursu szkolnego formami drugiej osoby liczby pojedynczej zostaje w związku z realizowaniem układu JA mówię do CIEBIE (ucznia) w nierównorzędnym układzie ról społecznych w sytuacji podporządkowania. Szczególne nagromadzenie form drugiej osoby liczby mnogiej (*zróbcie to*) wynika z sytuacyjnych uwarunkowań szkolnych wypowiedzi nauczyciela kierowanej do odbiorcy zespołowego – klasy. Wyróżnikiem funkcjonalnym szkolnego dyskursu są niewątpliwie formy MY inkluzywnego realizowane w retorycznej konwencji włączania tego, co

mówi nauczyciel, w obręb naszych (wspólnych) doświadczeń, przemyśleń i obserwacji – istotnych z dydaktycznego punktu widzenia.

Bibliografia

- Awdiejew A., 2004, *Gramatyka interakcji werbalnej*, Kraków.
- Banaszkiewicz A., 2010, „Fleksja werbalna w mowie dzieci pięcioletnich”, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. Edwarda Łuczyńskiego w Katedrze Logopedii Uniwersytetu Gdańskiego (wydruk komputerowy), Gdańsk, ss. 227.
- Bogusławski A., 2004, *Aspekt i negacja*, Warszawa.
- Danielewiczowa M., 2000, *Główne problemy opisu i podziału czasownikowych predykatów mentalnych*, [w:] *Studia z semantyki porównawczej*, cz. 1, red. R. Grzegorzczkova, K. Waszakowa, Warszawa, s. 227–247.
- Danielewiczowa M., 2002, *Wiedza i niewiedza. Studium polskich czasowników epistemicznych*, Warszawa.
- Dąbrowska E., 1989, *O tzw. datiwie konwencjonalnym, czyli o znaczeniu form pozbawionych znaczenia*, „Poradnik Językowy”, z. 7–8, s. 643–651.
- Dąbrowska E., 1997, *Cognitive Semantics and the Polish Dative*, Berlin – New York.
- Grochowski H., 1980, *Pojęcia celu. Studia semantyczne*, Wrocław.
- Grzegorzczkova R., 1993, *Kategorie gramatyczne*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej*, t. 2: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław.
- Heinz A., 1988, *System przypadkowy języka polskiego*, [w:] *Język i językoznawstwo*, Warszawa.
- Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.
- Kiparsky P., Kiparsky C., 1971, *Fact*, [w:] *Progress in Linguistics*, red. H. Bierwisch, K.E. Heidlolph, Detroit.
- Laskowski R., 1998a, *Kategorie morfologiczne języka polskiego – charakterystyka funkcjonalna*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel, wyd. 2., Warszawa, s. 151–224.
- Laskowski R., 1998b, *Semantyka trybu rozkazującego*, „Polonica”, t. 19, s. 5–29.
- Ożdżyński J., 1977, *Cechy kategoriałne prasowych wiadomości sportowych*, „Język Polski”, t. 57, s. 363–374.
- Ożdżyński J., 1978, *Organizacja kategoriałna praktycznego tekstu fachowego (na przykładzie podręcznika gimnastyki)*, „Język Polski”, t. 58, s. 34–41.
- Ożdżyński J., 1979, *Mówione warianty wypowiedzi w środowisku sportowym*, Wrocław.
- Ożdżyński J., Treliński G., 1982, *Niektóre cechy wypowiedzi wykładowej (na przykładzie wykładu z dydaktyki matematyki)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie”, nr 38, s. 257–287.
- Rachwałowa M., 1986, *Słownictwo tekstów naukowych*, Wrocław.
- Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Rudzka-Ostyn B., 2000, *Z rozważań nad kategorią przypadku*, red. i tłum. E. Tabakowska, Kraków.
- Skowronek B., 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków.
- Wittgenstein L., 1972, *Dociekania filozoficzne*, tłum. S. Wolniewicz.

Objaśnienie skrótu

ISJP – *Inny słownik języka polskiego PWN*, red. M. Bańko, t. 1–2, Warszawa 2010.

Objaśnienia źródeł wypowiedzi nauczycieli (N.) i uczniów (U.) na lekcjach języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej można znaleźć w pracy: G. Ożdżyński, *Leksykalne wykładniki istotności i wartościowania w dyskursie szkolnym*, Kraków 2009, s. 383–385.

Imperative Forms in Educational Discourse

Abstract

Educational discourse is rich in second-person singulars forms, which is related to the implementation of the pact “I (teacher) speak to YOU (pupil)”. This pact is non-associated and it refers to societal role in situation of subordination. Accumulation of imperative second-person plural forms ensue from scholastic conditioning of teacher’s speech, which refers to collective recipient—class. Utilitarian determinant of educational discourse is “Inclusive WE”. This form can be found in rhetorical teacher’s speech, incorporating what teacher is saying in the sphere of OUR experiences, feelings and observations, which are really important from didactic perspective.