

Robert Stabczyński

Formy pierwszej osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego w dyskursie szkolnym

1. Wśród podstawowych zainteresowań pragmatyki językoznawczej (pragmalinguistyki) wymienia się m.in: ustalanie tła pragmatycznego wypowiedzi w postaci deiksy (osoby, czasu, miejsca, deiksy socjalnej), implikatur, presupozycji, aktów mowy oraz różnorodnych aspektów struktury dyskursu (Levinson 1983). Deiksa to sposób, w jaki język koduje cechy kontekstu, czyli najbardziej oczywisty i bezpośredni związek struktury języka z kontekstem wypowiedzi (konfiguracji aktów mowy) i dyskursu (konfiguracji wypowiedzi), w tym użycie zaimków wskazujących, osobowych, form koniugacyjnych czasownika, niektórych przysłówków i wyrażen modalnych. Deiksa dotyczy takich cech gramatycznych wypowiedzi, jakie wyznacza się oraz interpretuje dzięki znajomości pewnych aspektów takich przypadków komunikacji, w których istotną rolę odgrywają właśnie te wypowiedzi (Fillmore 1975).

W akcie mowy mówiący wykorzystuje zdanie (o tym lub innym przeznaczeniu illokucyjnym) w celu wyrażenia swojej intencji komunikacyjnej, tzn. w celu zbudowania wypowiedzi o tej lub innej sile illokucyjnej. W wypowiedzi zmienne pragmatyczne przyjmują konkretne wartości, w rezultacie forma propozycjonalna zdania przekształca się w propozycję zamkniętą. Wyrażenia przeznaczone do oznaczenia wyróżnionych obiektów wchodzi w relacje z wyróżnionymi obiektami ze wspólnego pola widzenia albo wspólnego zasobu wiedzy uczestników aktu mowy (Padučeva 1992: 52).

Warunkiem i fundamentem każdej wypowiedzi w akcie językowej komunikacji jest relacja nadawczo-odbiorcza. Relacja ta, identyfikując uczestników sytuacji mówienia, dokonuje aktualizacji wypowiedzenia, czyli osadzenia treści komunikatu w sytuacji pozajęzykowej. Jednym z podstawowych środków aktualizacji są formy osobowe czasownika (i odpowiadające im zaimki). Określają one pośrednio osoby (przedmioty), o których mowa w wypowiedzeniu, poprzez ukazanie ich stosunku do uczestników aktów mówienia: osoby mówiącej, słuchacza oraz osoby nieuczestniczącej w akcie porozumiewania się (Rittel 1985: 17–33).

2. Akt mówienia jako zachowanie społeczne ustanawia pewien układ osób uczestniczących w komunikowaniu, obejmujący co najmniej dwie role: 'tego, kto mówi' (JA) i 'tego, do kogo się mówi' (TY). Odzywając się do kogoś, narzucam temu, do kogo się zwracam, rolę drugiej osoby (Lalewicz 1975: 36).

Stając się aktorem 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 się mówi', dotyczą nie tylko rzeczywistości gramatycznej – znaczenia morfemów będących wykładnikami tych kategorii (form zaimkowych [*ja, mi, mnie*], form koniugacyjnych I. os. 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 jest partnerem podmiotu mówiącego, innemu, kto w akcie komunikacyjnym nie uczestniczy i kto może być jedynie przedmiotem wypowiedzi. Opozycja ta pokazuje dobitnie różnicę między relacją JA – TY (osoba – podmiot ↔ osoba – niepodmiot) a relacją JA – ON (podmiot ↔ przedmiot wypowiedzi).

3. Relację JA – TY określa się jako dialogową. Dialog rozgrywa się w stałym układzie osobowym, w którym akcję dramatyczną tworzą sekwencje wypowiedzi, gdzie partnerzy występują na przemian w roli mówiącego i adresata. Jeśli akcja ogranicza się do jednej wypowiedzi, mamy do czynienia z monologiem. Takie ujęcie dialogu koresponduje z koncepcją Jana Mukařovský'ego, który wskazuje na takie cechy dialogu, jak: a) sprzężenie z relacją JA – TY oraz występowanie jej konwersji; b) sprzężenie akcji dramatycznej z okolicznościami („sytuacją przedmiotową”) i ich przekształceniami; c) „przenikanie się kilku kontekstów” i „powstające na ich styku zwroty znaczeniowe” (Mukařovský 1970: 191–195). Zwracając się do ucznia, nauczyciel ustanawia relację osobową między sobą a adresatem przez sam fakt zwrócenia się do niego. Prosząc kogoś, pytając czy obiecując, „prezentuję siebie *w..., przez... i za pomocą moich słów*”, występuję jako osoba wobec osoby przez to, że mówię do niej, a nie występuję przez to, co mówię, i w tym, co mówię, nie prezentuję MNIE wobec CIEBIE, lecz pewien fakt, jakkolwiek JA ten fakt prezentuję i prezentuję go TOBIE. Taki komunikat, który ze względu na swój sens implikuje i manifestuje określoną relację dramatyczną, gdzie występuję jako JA wobec CIEBIE czy JA wobec WAS – określimy jako komunikat DO KOGOŚĆ. Komunikat, w którym taka relacja jest zneutralizowana czy zawieszona, to komunikat skierowany bezpośrednio, zredagowany i przeznaczony DLA KOGOŚĆ (Lalewicz 1975: 57).

Na płaszczyźnie formalnej wypowiedź DO KOGOŚĆ implikuje te kategorie, które są narzędziem artykulacji stosunku dramatycznego, czyli osoby i modalności, natomiast w wypowiedzi DLA KOGOŚĆ pozycje w obrębie tych kategorii ulegają neu-

tralizacji. Dotyczy to pozycji między drugą i trzecią osobą, a także opozycji między trybami.

W realiach komunikacji szkolnej obydwie aspekty wypowiedzi DO KOGOŚĆ i DLA KOGOŚĆ wzajemnie się przenikają (por. ... *proszę, Bartek, możesz mi powiedzieć, o czym mówiliśmy na poprzedniej lekcji...*) (Lalewicz 1983: 268–280).

Zwracamy uwagę na przenikanie się w dyskursie szkolnym dwu podstawowych form komunikacji: kontaktu oratorskiego i dialogu, w którym biorą bezpośrednio udział dwie osoby, pełniące role mówiącego (nauczyciela) i adresata (ucznia), i w którym ujawniają się dwie kategorie podstawowe: JA i TY (oraz kategorie pochodne). Kontakt oratorski, rozgrywający się w układzie złożonym z mówiącego (nauczyciela) i audytorium (uczniowie w klasie), dostarcza odniesień do kategorii JA i WY kolektywnego oraz MY inkluzywnego, włączającego WAS (uczniów) w tym, co mówię, w obręb wspólnych przemyśleń, obserwacji i rozważań traktowanych jako NASZE (Lalewicz 1983: 270, 278).

4. Dobór w komunikacji dydaktycznej środków językowych uzależniony jest w dużej mierze od różnych typów tekstów, różnych rodzajów procesów dyskursywnych oraz rozmaitych strategii przekazywania wiedzy, uwarunkowanych charakterem interakcji nauczyciel – uczeń (por. Rittel 1993: 5). Analiza zgromadzonego materiału (jedenaście lekcji przeprowadzonych w szkole podstawowej i w gimnazjum, por. skróty na końcu pracy) pozwoliła mi wyodrębnić pięć grup pragmatyczno-językowych form pierwszej osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego. W pracy, ze względu na różnorodność i wysoką frekwencję, zostały pominięte akty z czasownikiem *proszę*, który z uwagi na wielość funkcji i semantyki dodatkowych powiązań między illokucją a modalnością (Boniecka 1984) wymaga odrębnego opracowania.

4.1. Akty konstruowania wypowiedzi dialogowej (pytania i odpowiedzi)

Na plan pierwszy wysuwają się akty mowy konstruowania tekstu dialogowego, określane też jako tematyczne i tekstowe (Ballmer, Brennenstuhl 1981).

a) Akty *pytania* traktowane są jako próba nadawcy uzyskania informacji od odbiorcy; nauczyciel (uczeń) chce uzyskać informację; nadawca nie zna odpowiedzi; ani dla nadawcy, ani dla odbiorcy nie jest oczywiste, czy odbiorca sam zakomunikuje potrzebę informacji, nie będąc uprzednio zapytany; nadawca uważa, że odbiorca nie zna odpowiedzi; inaczej w przypadku pytania tzw. egzaminacyjnego (nauczyciel zna odpowiedź i chce sprawdzić, czy uczeń zna odpowiedź). Akt mowy *pytania* Anna Wierzbicka eksplikuje następująco: '*pytanie* – chcę, żebyś sobie wyobraził, że ja nie wiem tego, co ty wiesz, i że ty chcesz mi to powiedzieć; mówię to, bo, chcę, żebyś mi to powiedział' (Wierzbicka 1983: 129).

W przypadku kluczowych dla dialogu szkolnego sekwencji pytania i odpowiedzi (Skowronek 1999) zwracamy uwagę na podstawowe rozróżnienie aktów *eksplicytnych* (wyrażonych wprost, metajęzykowych) oraz bez porównania częstszych aktów

implicitnych, które określa intonacja pytania i kontekst wypowiedzi (Grodziński 1980), por. w najprostszej sekwencji dialogowej:

- U: ... proszę panią, będzie jeszcze sprawdzian? [pytanie implicytne]
 N: [odpowiada wymijająco] ... jeszcze nie, ale będzie [odpowiedź implicytna]
 U: ... ale ja się pytam¹ [pytanie eksplicytne], kiedy? [pytanie implicytne] (GV1 7).

Inne formy pytań (eksplicytnych):

– *pytam* (eksplicytne) w znaczeniu opisowym (nieperformatywnym) w rozważaniach nauczyciela na lekcji geografii:

N: ... potem pytam, jak nazywa się ogół tej roślinności, a ona, [odpowiada] mafia... to kojarzy się z Włochami, czy jeszcze jakąś tam działalnością grup przestępczych... (GV 475);

– *pytam się*, z czasownikiem performatywnym w potocznej formie strony zwrotnej, w funkcji delikatnej nagany (upominania):

- N: ... czy ktoś w klasie nie ma ołówka?...
 U: ... ja mam...
 N: ... pytam się, kto nie ma... (MV 135);

– *pytam* w formie analitycznej:

– *mam pytanie* ('proponuję, zgłaszam pytanie'), w konstrukcji z przytoczeniem:

N: ... w takim razie mam pytanie... kto miał problem z tym zadaniem?... (MV 63);

– *pytanie rzucam* 'kieruję pytanie':

N: ... proszę, pytanie rzucam... (BVIa 483);

– *zadaję pytanie* z odcieniem subiektywnego komentowania i wartościowania (por. Jodłowski 1971: 129), 'formułuję pytanie, pytam z myślą o was', 'kieruję je do was':

N: ... jeszcze raz zadaję pytanie... (BVIb 393);

– *ile potrzebuję*², w pytaniach implicytnych, modalizowanych deontycznie i prakseologicznie: konkretyzacja w pytaniu skierowanym do siebie samego (czytaj: uczniów):

N: ... ile potrzebuję osi współrzędnych?... (FIG 599);

¹ Por. *ja się pytam*, 'potoczne, sytuacyjne, minorowe, wprowadzające nastrój depresyjny, rozczarowania, goryczy', 'zwrot wyrażający oburzenie z powodu faktu, do którego się odnosi, świadome pytanie retoryczne i mocne przekonanie, że adresat podzieli zdanie mówiącego' (NSS, 304).

² Por. znaczenie słownikowe: *potrzebuję* 1. 'odczuwam potrzebę (konieczność) czegoś', 'muszę korzystać z czegoś', 'nie mogę się obejść bez kogoś, czegoś', 'pragnę, chcę czegoś usilnie', 'wymagam czegoś', por. SJPSzym II 860.

– czy ja mam [obowiązek] oceniać – w pytaniu alternatywnym:

N: ... czy ja mam [obowiązek] ('powinam') to oceniać, czy nie?... (JPVib 338):

– mam (obowiązek) 'powiniem', por. *mam to zrobić* 'zechciano, żebym to zrobił' (Wierzbicka 1971: 172):

N: ... czy ja mam (powiniem) was dobrać do grup?... (GVI 172);

– jak *powinam to zaznaczyć?* (w pytaniu dotyczącym powinności)³:

N: ... zauważyliście, że Monika tu słusznie powiedziała... jestem niecierpliwa, bardzo tych lodów potrzebuję, chcę... właśnie jestem takim łasuchem... koniecznie chcę te lody, bardzo się niecierpliwię... to nie jest zwykłe pytanie... jak o jakąś tam marchewkę czy gazetę, czy mleko... tylko to są lody... jak *powinam to zaznaczyć?*... proszę, Agnieszka...

U: ...można to zaznaczyć pytajnikiem i wykrzyknikiem... (JPV 580);

– jak *to muszę⁴ zaznaczyć?*:

N: ... czyli jak bym wykrzyzczała to zdanie... prawda?... no, to wy usłyszycie, ale jeżeli ja takie zdanie chcę zapisać... czy w liście, w liście, komuś o tym napisać... to jak ja to muszę graficznie zaznaczyć?... [por. jak *powiniem to zaznaczyć?*] ... no proszę, Emilka...

U: ... musi pani na końcu zdania postawić wykrzyknik... (JPV 552)

– w pytaniu modalizowanym aletycznie (w kategoriach obiektywnej możliwości, obiektywnego prawdopodobieństwa):

– jak *to mogę⁵ zaznaczyć?* 'jaką mam możliwość?':

U: ... usłyszymy, że mama niecierpliwi się i że wreszcie ma wynieść te śmieci...

N: ... słyszymy zniecierpliwienie, czyli znowu jest to powiedziane... jak?... Kamil...

U: ... jest to powiedziane uczuciowo...

N: ... z dużym uczuciem... wszystko jedno czy z tym pozytywnym, czy tym negatywnym, jak w tym przypadku, pozytywny przy lodach... jak to mogę graficznie zaznaczyć?... Monika...

U: ... ja uważam, że powinna pani postawić dwa wykrzykniki... (JPV 610).

b) Akty mowy *odpowiedzi*⁶ traktować można behawioralnie 'reaguję na postawione pytanie'. Jako przykład serii pytań nauczyciela i zdawkowych (lakonicznych)

³ *Powinam to zrobić* = 'złe postąpię, jeżeli nie zrobię tego' (Wierzbicka 1971: 172).

⁴ *Muszę to zrobić* = 'nie mogę tego nie zrobić'; *trzeba to zrobić* = 'jeżeli chcemy postąpić dobrze, musimy chcieć to zrobić' (Wierzbicka 1971: 169, 174).

⁵ *Mogę to zrobić* = 'jeśli zechcę, zrobię to' (Wierzbicka 1971: 169).

⁶ Por. *odpowieź* w zn. 1. 'ustna lub pisemna reakcja na pytanie lub zwrot skierowany do kogoś', 2. W znaczeniu szkolnym 'odpowiadanie na zadany (przez sprawdzającego wiadomości) temat'; treść tego, co zostało odpowiedziane na zadany temat' (SJPSzym II 470).

odpowiedzi ucznia, korygowanych na zasadzie poprawiania i nauczycielskiego dopowiadania, wymienimy fragment z lekcji biologii:

- N: [pyta] ... do jakiego pokolenia należy rodnia?
 U: [odpowiada] ... do gametofitu...
 N: [reaguje na odpowiedź (coda), ocenia i poprawia] ... świetnie... powiedz głośno...
 U: [odpowiada „całym zdaniem”] ... rodnia należy do gamofitu...
 N: [poprawia, zwraca uwagę] ... nie do gamofitu, tylko...wyraźnie!
 U: ... gametofitu...
 N: [przechodzi do następnego pytania] ... a zarodnia jest pokoleniem?...
 U: [odpowiada lakonicznie] ... sporofitu...
 N: [przestrzega, zabrania⁷ i wyjaśnia (komentuje)] ... nie możecie tego mylić. [choć] ... ja wiem, że to jest trudne...(BVIb 560);

Warto w tym miejscu przytoczyć eksplikację wyjaśnienia: ‘sądzę, że nie rozumiesz X; sądzę, że chciałbyś to rozumieć; mówię to, bo chcę, żebyś to rozumiał’ (Wierzbicka 1983: 132); por. też *ostrzeżenie*: ‘mówię: jeżeli zrobisz X, to może ci się stać coś złego; myślę, że nie chcesz, żeby to się stało; mówię to, co chcę, żebyś mógł spowodować, żeby to się nie stało’ (Wierzbicka 1983: 129).

Odpowiedź ma specjalną strukturę semantyczną, różną od struktury zdań oznajmujących: Co się stało? – odpowiadam: *Nie wiem* = ‘Chcąc powiedzieć coś, co chciałeś spowodować, żebym powiedział, mówiąc, że chcesz to wiedzieć; mówię: *nie wiem*’ (Wierzbicka 1973: 210); por. konkretyzację nauczycielskiej odpowiedzi o cechach uzasadnienia i wyjaśnienia:

– *bo ja nie wiem, co chcesz narysować*:

- U: ... proszę panią, a to może być na przykład prostokąt?...
 N: [prosi o doprecyzowanie pytania i uzasadnia] ... ale w którym przykładzie?... bo ja nie wiem, co chcesz narysować... (MV 359).

Inne formy aktów tekstowych (konstruowania tekstu i kształtowania tematu wypowiedzi), np.:

- w postaci czasowników psychologicznych:
 – *slucham* ‘oczekuję odpowiedzi’ w funkcji fatycznej (Pisarkowa 1975):

N: ... która strona miała więcej głosów?... jaka była ostateczna decyzja sądu?... slucham... (HVI 19);

- *nie słyszę* – indywidualizowane polecenie (por. ‘mów głośniej’):
 – upominanie. *zwracam ci uwagę* (mów głośniej) w formie aktu pośredniego:

N: ... nic nie słyszę. Tomek... (FIG 811);

⁷ Por. eksplikację *zakazu*: Zabraniam ci zrobić Z: ‘zakładając, że nie możesz zrobić tego, czego nie chcę, żebyś zrobił; chcąc spowodować, żebyś nie zrobił Z: mówię: nie chcę, żebyś zrobił Z’ (Wierzbicka 1973: 211).

- komentarze językowe:
- w formie zachęty do zgłaszania swoich wątpliwości w rodzaju:
 - *powtarzam* ‘mówię po raz drugi (powtórnie), ‘akcentuję, podkreślam wagę tego, co już raz powiedziałem’:

N: ... powtarzam, kto ma wątpliwości, kto ma pytania, to proszę podnosić rączki... (MV 389);

- *powtarzam* ‘ostrzegam’:

N: ... natomiast waszym zadaniem jest w dziesięciu zdaniach napisać ... powtarzam, żeby nie było nicdomówić... [por. ostrzeżenie *Nie będę drugi raz powtarzać!*] ... w dziesięciu zdaniach napisać, na ile lektura *Sachema* zmieniła wasz stosunek do innych ludzi (JPV1b 347).

4.2. Komentarze metajęzykowe (Austinowskie *expositiva*):

a) czasowniki mówienia, myślenia i innych form komunikacji (*mówię, piszę, czytam, liczę, zaznaczam, twierdzą (stwierdzam), proponuję, zgadzam się, odmawiam, zaprzeczam, potwierdzam*):

- *mówię*, w znaczeniu opisowym (nieperformatywnym), w komentarzu metajęzykowym dotyczącym wartości illokucyjnej wypowiedzenia – ‘objaśniam (przybliżam wam tę kwestię)’, w konstrukcji upodrzędniającej:

N: ... moi drodzy, bo jeżeli ja do was mówię, czy wy do mnie, to wy z intonacji głosu poznacie, czy to pytanie, czy to polecenie, czy to informacja... (JPV 410):

- *zgadzam się*⁸ ‘udzielam na co zgody, przyzwolenia na co’, ‘przyznaję rację’:

N: ... po rewolucji burżuazyjnej Francja była przeciwnikiem naszych...

U: ... zaborców...

N: ... zaborców... brawo... przeciwnikiem kogo?...

U: ... Prusów, Rosji i Austrii...

N: ... no dobrze, zgadzam się z tym... (HVI 477);

- *proponuję* ‘zgłaszam projekt, pomysł czegoś’, w kontekście instruowania:

N: ... to ja proponuję w ten sposób, aby to zrobić w następujący sposób... (GVI 177):

⁸ Por. parafrazę (w konstrukcji upodrzędniającej w 2. os. liczby pojedynczej): ‘zgadzam się z toba = chcąc spowodować, żebyś wiedział, czy myślę tak, jak ty, czy nie; mówię: myślę, że masz rację’ (por. Wierzbicka 1973: 218).

– *proponuję*, w kontekście upominania, ‘zwracam ci uwagę’:

N: ... Konrad. proponuję się już teraz uspokoić... (GVI 2):

– *mam propozycję* ‘zgłaszam propozycję’, w formie analitycznej:

N: ... moi drodzy, mam dla was taką propozycję przygotowania pracy długoterminowej na ostatnią lekcję geografii w marcu... (GVI 159):

b) akty twierdzenia (komunikaty, konstatacje, mniej lub więcej stanowcze stwierdzenia) traktowane jako komunikaty o rzeczywistym stanie rzeczy: stwierdzeniem jest wprowadzanie do wspólnego pola widzenia nadawcy i odbiorcy: nadawca *uważa* (*sądzi*), że *p*; nadawca ma podstawy, by uważać *p* za prawdziwe – dla nadawcy jest oczywiste, że odbiorca wie, że *p* (i nie trzeba mu o tym przypominać) (Padučeva 1992: 34):

– *wiem*⁹, ‘stwierdzam, że wiem’, ‘jestem świadom czego, zdaję sobie sprawę z czego’, ‘orientuję się w czymś’, w kontekście kluczowego dla sytuacji pytania egzaminacyjnego wypowiedzi nauczyciela (‘pytam, bo chcę, żebyście sobie przypomnieli’):

N: ... jaką metodą doszłaś do tej odpowiedzi?...

U: ... równanie, ponieważ było w książce...

N: [wyjaśnia swoje intencje] ... Justynko, ja wiem, co było, tylko pytam... czy zrobiłaś to na rysunku... czy zrobiłaś to na rysunku, czy ułożyłaś równanie? (MV 40):

– *wiem*, ‘jestem świadom trudności’:

N: [wyjaśnia, usprawiedliwia usterki i błędy wypowiedzi ucznia] ... ja wiem, że się myśli, i to w takim potoku to tak wygląda... (JPV 92):

– *wiem* (pobudzające), ‘potwierdzam’, ‘zapewniam was’:

N: ... ja wiem, że wy dokładnie pamiętacie, bo akurat ta dzisiejsza lekcja, przynajmniej w części, jest powtórzeniem z klasy czwartej... (JPV 293):

– *ja mam tutaj dwa słowniki* (potwierdzenie¹⁰):

N: ... znacie słowo *fascynuje*, *fascynować*, *fascynacja*?...

UU: ... tak...

N: ... a jak myślicie, gdzie moglibyśmy znaleźć informacje na temat objaśnienia tego słowa?...

U: ... w słowniku...

N: ... w jakim słowniku?... (JPVib 81):

⁹ Por. eksplikację ‘*wiem* = mogę powiedzieć prawdę’ (por. Wierzbicka 1971: 251).

¹⁰ Por. *potwierdzam* = ‘chcę spowodować, żebyś wiedział, czy to, co on powiedział, jest prawdą czy nie, mówię: to, co on powiedział, jest prawdą’ (Wierzbicka 1973: 218).

U: ... wyrazów obcych...

U: [inny] ... języka polskiego...

N: ... wyrazów obcych i słowniku języka polskiego... ja mam tutaj te dwa słowniki... (JPVIa 27);

– *nie mam o większej skali* (implicitne ‘zaprzeczam’):

N: ... chyba mamy za mały siłomierz... słuchajcie, on jest tylko do pięćdziesięciu niutonów, bardzo mi przykro...

U: ... a tu jest sześćdziesiąte piąte...

N: ... a tu jest dużo więcej... musimy mieć mniejszy, bo nie damy rady obliczyć...

U: ... to jest właśnie mój...

N: ... to co ty Sebastiannosisz?...

U: ... wszystko...

U: [inny] ... a teraz szesnaście plus osiem... a Tomek to nawet pięćdziesięciu nie ma...

N: ... nie przewidziałam, że ktoś może mieć taki okropny plecak... nie mam o większej skali... (FIG 779);

– *zapewniam*¹¹ *was* (implicitne) z emocjonalnym uzasadnieniem, w kontekście emocjonalnego (ekspresywnego) wartościowania, *uspokajam was, zachęcam, obiecuję, że nie uczynię wam krzywdy* (por. proszę się nie obawiać):

N: ... może ktoś będzie chętny, samodzielnie omówi nam, omówi nam cały cykl rozwojowy...

U: ... a jak się zbłąźnię, to...

N: [zapewnia ucznia] ... nikt się nie zbłąźni [eksp. por. nikt się nie ośmieszy], bo ja nie daję pał [eksp. środow. ‘nie daję ocen niedostatecznych’], chyba że ktoś jest kompletnie niezorientowany, jednym słowem przespał lekcję, jednym słowem, przespał lekcję, tak jak się to czasem zdarza pewnym panom... (BVIIb 660);

c) czasowniki tzw. psychologiczne (dotyczące procesów myślowych, rozumienia, wyobrażeń, pamięci, percepcji zmysłowej); operatywną klasyfikacją tej grupy czasowników jest podział czasowników mentalnych dokonany przez Magdalenę Danielewiczową, opierający się m.in. na takich kryteriach jak dynamiczność, ocena, stałość stanu subiekty (por. Danielewiczowa 2000: 227–245):

– czasowniki faktywne (grupę tę tworzą czasowniki implikujące semantycznie prawdziwość dopełniającej je propozycji) (por. Danielewiczowa 2000: 241):

– *rozumiem* ‘jestem zdolny do poznania prawdy przez myślenie’ (por. Wierzbicka 1971: 250), ‘domyślam się’, ‘wnioskuję z twego zachowania’, ‘przypuszczam’ (potwierdzenie kontaktu), sygnał fatyczny, por. *wnioskuję* ‘wczuwam się w twoją sytuację’, ‘próbuję znaleźć się w twojej sytuacji’:

– *rozumiem* ‘interpretuję wasze zachowanie’, ‘wnikam w wasze intencje’:

¹¹ *Zapewniam was, że* (nikt się nie zbłąźni) = ‘chcę spowodować, żebyście nie wątpili o tym, co jest prawdą, mówię: nie zbłąźnicie się’ (por. Wierzbicka 1973: 218).

N: ... masz jakiś problem, rozumiem... (MV 147);

N: ... jeszcze Marcin chciał coś dodać...

U: ... że uważam, że traktowano ich jak zwierzęta. nie tak jak ludzi, ... że na przykład jakieś posiłki cztery razy dziennie. tylko jeden...

N: ... rozumiem, że tak przypuszczasz... (JPVib 111);

– *pamiętam* (potwierdzam):

N: ... mieliście w domu zrobić ćwiczenie...

U: ... pierwsze. drugie i trzecie... tak ... pamiętam. oczywiście... (JPV 273);

– *widzę* w znaczeniu przenośnym, *widzę* przenośnie ‘uświadamiam sobie co’, ‘zdaję sobie z czego sprawę’, ‘zauważam’, ‘dostrzegam’ (MSJP, 891);

– *widzę* w kontekście percepcji wzrokowej oraz myślenia:

– *widzę* ‘zauważam’, ‘stwierdzam’:

N: ... Mateusz. widzę, kończy pracę nad zadaniem jedenastym... (MV 462):

– *widzę* w żartobliwym uzasadnianiu (w potocznym instruowaniu) wypowiedzi poglądowej:

N: ... wystarczy wziąć...

U: ... nie. nie...

N: ... nie bój się... kartkę założmy, bardzo prosty sposób, i mogę ją zgnieść ... ale nie zgniotę, bo widzę przerażenie w oczach Justyny... ona jest chyba jej bardzo potrzebna... (FIG 239);

– opinie (wskazują na pewną interpretację rzeczywistości dokonywanej przez podmiot) (por. Danielewiczowa 2000: 244):

– *widzę* ‘stwierdzam’, ‘dochodzę do przekonania’ w tekście wartościowania pozytywnego:

N: ... ogólnie rzecz ujmując. to widzę, że orientujecie się w tym temacie... (BVib 157);

– *widzę* w wypowiedzi wartościującej negatywnie:

N: ... bo ja widzę, że niektórzy dalej mają z tym problemy... (BVIa 542);

– *myślę* ‘formułuję sądy’, ‘sądzę’, ‘jestem przekonany’, na średnim stopniu wyrażania pewności sądu (Bralczyk 1978: 35) w kontekście oceny pozytywnej:

N: ... myślę, że Tomek bardzo ładnie sobie poradził... (BVib 731);

– predykaty hipotetyczne (obejmują jednostki, których podmiot zajmuje jakieś stanowisko wobec prawdziwości konotowanego przez dany czasownik zdania, ale których kontroler-nadawca zawiesza swój sąd w tym względzie) (por. Danielewiczowa 2000: 242):

– *mnie się wydaje*, w kontekście wartościowania ambiwalentnego (wynikającego z konfliktu wartości) w potocznej, nieporadnej wypowiedzi ucznia (o cechach anakolutu):

U: ... mnie się wydaje, że tym ludziom, którzy na przykład lubią tą drużynę, w której on gra, im to nie przeszkadza i cieszą się nawet z tego, że on dla nas te bramki zdobywa... ale gdy ktoś, dla kibiców innej drużyny albo ludzi, którzy po prostu chcą, żeby przeciwna drużyna wygrała, to mogą być na przykład, to kiedy po prostu ta drużyna wygrywa, to po prostu mogą być po prostu tak jakby yyy, chodzi mi o to, że, że oni mogą na przykład zazdrościć, że taki ten, co się nie urodził w Polsce, po prostu gra w tej reprezentacji i po prostu nie powinien na przykład... (JPVIb 260);

– *wydaje mi się*, modalizowane subiektywnie w kategoriach przypuszczenia, niepewności sądu (por. Bralczyk 1978: 44) ‘nasuwa mi się przypuszczenie’, ‘nie jestem pewien’, ‘być może’ w wypowiedzeniu wartościującym (potocznej oceny pozytywnej):

N: ... wydaje mi się, że chyba też to nie ma takiego dużego problemu już teraz, bo ładnie się nauczyli i widzę, że te reakcje idą szybciej... (ChVIII 438);

– czasowniki psychologiczne (percepcji wzrokowej):

– *przyglądam się*, w znaczeniu ‘zwracam uwagę na niewłaściwe zachowanie (reflektując, mityguję)’:

N: ... zatem zajmijmy się rysowaniem czworokątów... zadanie jedenaste... i pracujemy samodzielnie.... ja się pilnie przyglądam... (MV 272);

– *pokazuje*, w wypowiedzi unaoczniającej, pogładowej:

N: ... co jest takiego wyjątkowego w tej budowie?... Tomciu...

U: ... są pierścienie, które...

N: ... ile pierścieni?... ile pierścieni?

U: ... dużo...

N: ... dużo?...

N: ... ja pokazuję ten pierścień...

U: ... parę...

N: ... ile?..

U: ... jeden pierścień... (BVIb 332);

d) składniki ramy modalnej: epistemicznej (*wiem, sądzę, uważam*), wolitywnej (*chcę*), deontycznej (*powinienem, muszę, mam obowiązek*), aletycznej (obiektywnej możliwości – *mogę*):

– *wiem* ‘zdaję sobie sprawę z czegoś’, jestem świadom czego’:

N: ... do jakiego pokolenia należy rodnia?...

U: ... do gametofitu...

N: ... świetnie... powiedz głośno...

U: ... rodnia należy do gamofitu...

N: ... nie do gamofitu, tylko... wyraźnie!...

U: ... gametofitu...

N: ... świetnie... a zarodnia jest pokoleniem...

U: ... sporofitu...

N: ... no kapitalnie... nie możecie tego mylić [choć] ... ja wiem, że to jest trudne... (BV1b 560);

N: ... tylko starajcie się do mnie mówić pełnymi zdaniem... [wyjaśnia, usprawiedliwia usterki i błędy wypowiedzi ucznia] ... ja wiem, że się myśli, i to w takim potoku to tak wygląda... (JPV 92);

– *uwazam*¹² silnie subiektywizujące (takie jest moje zdanie) (por. Bralczyk 1978: 43) ‘sądzę’, ‘jestem przekonany’, ‘mniemam’:

– w kontekście sądu wartościującego (orzekania o wartości):

N: ... ja też tak uważam, że to jest bardzo ciężka praca... (FIG 84);

– *domyślam się* ‘mogę przypuszczać’, ‘próbuję odkrywać to, o czym nie wiedziałem’ (por. ‘odgaduję’, ‘przypuszczam’, ‘wnioskuję’¹³, ‘domyślam się’, ‘nie jestem pewien’):

N: ... no, domyślam się... [że to jest zabawne] (FIG 849);

– *myślę*¹⁴ (w znaczeniu ‘stwierdzam’, ‘domyślam się’ ‘sądzę’, ‘precyzuję’, ‘koryguję’):

– *ja myślę* ‘sądzę’, ‘przypuszczam’:

N: ... no, coś to nie, ja myślę, że chodzi ci o odpowiednią mimikę... (JPV 71):

– *ja myślę, że nie tylko ze względu na te oceny* (por. ‘nie do końca się z tobą zgadzam’):

N: ... ja myślę, że nie tylko dlatego, że nauczyciel ocenia, ale tak zaznaczamy czy to w piśmie, czy to będzie w liście, czy w jakiegokolwiek innej wypowiedzi... ja myślę, że nie tylko ze względu na te oceny... (JPV 417);

¹² Por. jestem przekonany, że Z = trudno byłoby spowodować, żebym przestał sądzić, że Z (por. Wierzbicka 1971: 119).

¹³ Por. *wnioskuję* ‘przyjmuje jedno sądy z powodu przyjęcia innych sądów’ (por. Wierzbicka 1971: 251).

¹⁴ Por. *myślę* w opisie logicznym ‘przyjmuje jakby jakieś sądy po to, żeby przyjąć jakieś sądy’ (por. Wierzbicka 1971: 253).

– *nie sędzę*¹⁵ ‘nie jestem w pełni przekonana’, ‘nie jestem pewna’ połączone z upomianiem, oceną negatywną:

N: ... powtórz, bo nie sędzę, że to dotarło do Piotrusia... (BVIb 89);

– *nie sędzę* ‘nie jestem pewien’, ‘nie jestem przekonany’:

N: ... czy to jest trudna praca dla nas?..

UU: ... nie...

N: ... nie sędzę... (FIG 533);

– *wydaje mi się*, modalizowane subiektywnie w kategoriach przypuszczenia, niepewności sądu (por. Bralczyk 1978: 44) ‘nasuwa mi się przypuszczenie’, ‘nie jestem pewien’, ‘być może’ w wypowiedzeniu wartościującym (potocznej oceny pozytywnej):

N: ... wydaje mi się, że troszkę fajniejszy jest [ten dział fizyki] niż te dwa poprzednie i dość [dobrze] wam to powinno pójść... (FIG 13);

Szczególony typ siły illokucyjnej mają wypowiedzenia wyrażające postawę mówiącego wobec propozycji wyrażonej w zdaniu: *chcę, myślę, obuwiam się* i in. Takie wypowiedzi, podobnie jak performatywne, ocenia się raczej pod względem szczerości niż prawdziwości (Padučeva 1992: 37–38). Według A. Wierzbickiej, *pragnienia, przypuszczenia, obawy itp.* są wyrażane, a nie stwierdzone przez mówiącego, tzn. ich warunkiem szczerości jest nie to, że ‘nadawca uważa (sądzi) że *p x*, lecz ‘nadawca czuje, że *p*’: *pragnę* = ‘czuję, że chcę’ (Wierzbicka 1971: 169).

Zaliczmy tu składniki ramy modalnej (wolitywne *chcę*, deontyczne *powiniem, muszę*):

– *chcę*¹⁶ + *wiedzieć* ‘dowiedzieć się od was’, ‘moim życzeniem (prośbą) jest, byście mnie poinformowali’:

N: ... chcę wiedzieć, ile to jest... jaka jest wartość tej pracy?... (FIG 714);

– *chcę usłyszeć* ‘dowiedzieć się czegoś ze słów wypowiedzianych przez ucznia’:

N: ... ale jeszcze chcę usłyszeć skojarzenia ze słowem praca... (FIG 36);

– *chcę wam powiedzieć* (w wypowiedzi wyjaśniającej) = ‘chcę was uprzedzić (poinformować)’:

¹⁵ Por. *sędzę* ‘wypowiadam swoje zdanie, opinię o kimś, o czymś ‘wyrażam pogląd, przekonanie’. por. ‘takie jest moje zdanie’ (SJPSzym III 183).

¹⁶ Por. eksplikacje A. Wierzbickiej: ‘wola moja jest..., mam wolę... = chcę, bo chcę wiedzieć, *pragnę* = czuję, że chcę; (mam) *chcę* = chciałabym; moja wola = to, czego chcę, dlatego, że chcę tego’ (Wierzbicka 1971 169–170, 251).

N: ... mamy jeszcze czas [więc] i sobie niektóre ćwiczenia trudniejsze wypełnimy, z tym że od razu chcę wam powiedzieć, które będziecie musieli w domu... [wykonać] (BVIa 313);

– *chcę, żebyście wyliczyli* (w konstrukcji upodrzedniającej), w kontekście życzenia, prośby – polecenia:

N: ... jeszcze raz... najpierw chcę, żebyście wyliczyli mi, jakie to są zdania... (por. *proszę mi wyliczyć* 'wymienić') (JPV 771);

– *chcę, żeby wszyscy mieli jednakowo*, w uzasadnieniu do wcześniejszego polecenia:

N: ... zrobimy ćwiczenie drugie, bo chcę, żeby wszyscy mieli jednakowo... (BVIa 389);

– *chcę zapisać* modalizowanie wolitywne w kontekście opisowym, w wyjaśnianiu istoty zdań wykrzyknikowych (zabarwionych emocjonalnie):

N: ... no to wy usłyszycie, ale jeżeli takie zdanie chcę zapisać, czy w liście komuś [chcę] napisać... (JPV 551);

– *muszę*¹⁷ (*przygotować*), w kontekście opisowym (nieperformatywnym), w uzasadnieniu odmowy propozycji wyrażonej w pytaniu ucznia:

U: ... nie będziemy teraz wybierać, kto jaką rolę?...

N: [potwierdzam, że coś się nie odbędzie] ... nie, jutro. bo ja to muszę przygotować... (MV 688);

– *mogę*, w połączeniu z bezokolicznikiem 'jeśli zechcę, zrobię to', funktor modalizowania w kategoriach możliwości obiektywnej (aletycznej):

– *mogę od was wymagać* – w konstrukcji upodrzedniającej nauczycielskiego wartościowania, zachęty i mobilizacji do wysiłku umysłowego (modalizowanie aletyczne w kategoriach obiektywnej możliwości, w formie nauczycielskiego zabiegu socjotechnicznego)¹⁸:

N: ... ja sobie zdaję z tego sprawę [że to jest trudne], ale wy jesteście mądre dzieciaki i [jestem przekonany] ja mogę tego od was wymagać... (BVIb 563);

– *mogę wam powiedzieć* 'mam prawo to powiedzieć', 'chcę wam powiedzieć';

N: ... przypomnijcie sobie, które cechy budowy i fizjologii mchów świadczą o ich przystosowaniu do życia na lądzie, mimo że są jeszcze bardzo związane ze środowiskiem wodnym...

¹⁷ Składnik orzeczenia złożonego modalizowanego deontycznie: *muszę to zrobić* = 'nie jest tak, że jeśli nie zechcę, nie zrobię tego' (Wierzbicka 1971: 169).

¹⁸ Por. 'Chwałę was (mówię o was dobrze), żeby was zachęcić, zmobilizować do większego wysiłku', 'utwierdzam was w przekonaniu, że jesteście dobrzy, zdaję sobie sprawę, wiem, że potraficie to zrobić', por. *mogę to zrobić* = 'jeśli zechcę, zrobię to...' (Wierzbicka 1971: 169).

U: ... dobrze wykształcone organy...

N: ... nie są jeszcze tak całkiem dobrze, ale są już w ogóle wykształcone organy oraz – nie uczymy się budowy wewnętrznej – mogę wam powiedzieć, że mają już prymitywne tkanki... (BVIa 236);

– *mogę wziąć* – w wypowiedzi unaoczniającej (poglądowej): wyobraźcie sobie (taką sytuację), w wypowiedzi poglądowej na lekcji fizyki (*mogę sobie* wyobrazić taką oto sytuację):

N: ... mogę wziąć ołówek i go na przykład złamać... (FIG 242);

– *mogę wysiadać?* na lekcji języka polskiego, poświęconej odróżnianiu zdań oznajmujących i rozkazujących:

N: ... przekształcamy zdanie... wysiadać... Kamil...

U: ... ja mówię „wysiadać”...

N: ... mogę wysiadać?... albo krócej... Lukasz...

U: ... proszę wysiąść... (JPV 211).

4.3. Akty oceny i wartościowania (*oceniłam, cenię sobie*):

– *oceniłam* – orzekam o wartości odpowiedzi (pracy domowej) ucznia z uwzględnieniem reguł klasyfikacji szkolnej¹⁹:

N: ... w związku z czym oceniłam... Iza... stopień bardzo dobry... Paulinka... stopień bardzo dobry... Natalia... stopień bardzo dobry... Paweł... stopień celujący i Klaudia... dwa duże plusy, i Michał z Darkiem po plusie... (JPVib 343);

– akty emocjonalnego wartościowania z klasy uczuć, oburzenia (por. Wierzbicka 1971: 44–45) (Mikołajczyk 2000: 125–129):

– *nie znoszę czegoś* ‘nie toleruję’, ‘nie wytrzymuję’, ‘nie cierpię’ + emocjonalne wartościowanie ‘jestem zirytowana’²⁰ (Wierzbicka 1971:43):

N: ... to jeszcze pisze?... łapa do góry... ojej!... ojej!... maruderzy!... wiecie, że ja tego nie znoszę!... (BVIb 585).

¹⁹ *Ocena* ‘zdanie wartościujące, czyli zdanie, którego treścią jest sąd rozumu orzekającego o wartości [...] jakiejś istniejącej rzeczy lub idei (tzn. o stopniu ich doskonałości w stosunku do określonego ideału przede wszystkim w aspekcie prawdy, piękna, użyteczności, czyli sąd wartościujący). Ocena nie utożsamia się z opisem ani wyjaśnieniem’ (MST).

²⁰ *On jest zirytowany* = ‘on się czuje tak, jak się czujemy, gdy nie chcemy, aby się działo to, co stwierdzamy, że się dzieje’ (Wierzbicka 1971: 43). *X oburzył się* = ‘myśl: „zrobiono coś złego” spowodowała, że X poczuł się tak, jak się czujemy, gdy chcemy, aby zmuszono kogoś do czegoś’ (Wierzbicka 1971: 45).

4.4. Akty ekspresywne (wyrażania uczuć i emocji):

- *lubię się*²¹ *uczyć* ‘uczenie sprawia mi przyjemność’:
- konkretyzacja w uzasadnieniu nauczycielki:

N: ... i zwróćcie uwagę, jaka jest różnica w sposobie mówienia... pierwszy raz mówię tak... jutro jest dzień wolny... a teraz... jutro jest dzień wolny... bo ja bardzo lubię się uczyć i nie lubię dni wolnych... (JPV 561);

- *cieszę się*²² w kontekście opisowym (mówienia o emocjach), w konstrukcji upodrzedniającej:

N: ... nie wiesz, czy ja się z tego cieszę... ja po prostu przekazuję informację... (JPV 539);

- nazwy uczuć połączone z emocjonalnym wartościowaniem i zachętą do pracy:
- w konstrukcji upodrzedniającej warunkowej (*jeżeli... to...*):

N: ... jeżeli ktoś zrobił wszystko, to ja się bardzo z tego cieszę i więcej nie ma pracy domowej... (MV 684);

- *cieszę się* ‘doznaję radości, zadowolenia’²³:

N: ... cieszę się, że to wam sprawnie idzie... (JPV 294);

- *jestem niecierpliwa*, w cytacie uczniowskiej wypowiedzi:

N: ... Monika tu słusznie powiedziała... jestem niecierpliwa i bardzo tych lodów potrzebuję, chcę... (JPV 579);

- *bardzo się niecierpliwię* ‘tracę cierpliwość’²⁴:

N: ... właśnie jestem takim łasuchem. koniecznie chcę te lody, bardzo się niecierpliwię... (JPV 579);

- *czuję się* ‘jestem w pewnym stanie emocjonalnym’, ‘zdaję sobie sprawę z własnych emocji’:

N: ... czasami ja na przykład tak się czuję, że po pracy umysłowej bardzo chętnie bym coś zrobiła... (FIG 85);

²¹ Por. eksplikację A. Wierzbickiej (1971: 78): *X lubi Y* = ‘X-owi przyjemnie jest być z Y-em’.

²² Por. parafrazę eksplikacji A. Wierzbickiej (1971: 63): *cieszę się* = ‘czuję się tak, jak się czujemy wtedy, kiedy stwierdzamy, że dzieje się to, czego pragniemy’.

²³ Por. eksplikację A. Wierzbickiej: *cieszę się* = ‘czuję się tak, jak się czujemy wtedy, kiedy stwierdzamy, że dzieje się to, czego pragniemy’ (Wierzbicka 1971: 63; Nowakowska-Kempna 1995: 181–190).

²⁴ Por. eksplikację *cierpliwości*: *On jest cierpliwy* = ‘On nie irytuje się, kiedy długo (dużo) dzieje się tak, jak pragnie, żeby się nie działo’ (Wierzbicka 1971: 48).

– czy wam przeszkadzam?:

N: ... czy ja wam przeszkadzam [‘zawadzam’] może? ... (FIG 252);

– to mnie doprowadza do szewskiej pasji²⁵:

N: ... jak nazywamy tę błonę, która otacza skupienie zarodni?... Kinga...

U: ... zawijka...

N: ... całym zdaniem. Kinguszko...

U: ... nazywamy...

N: ... no właśnie... jak to było?...

U: ... zawijka... zawijka i już...

N: ... no zmień szyk zdania i powiedz, żeby to było pełnym zdaniem, nie jednym słowem ... to mnie doprowadza do szewskiej pasji, jak wy kwitujecie: tak, siak, nie... (BVIb 693).

4.5. Akty ehykiety językowej (Austinowskie *behavifiva*):

W strukturę semantyczną *dziękuję*²⁶ mogą być wpisane jako presupozycje znaczenia funktora *proszę* w funkcji prośby, zachęty, przyzwolenia, a więc okoliczności, w których nadawca chce, by odbiorca spowodował *x*, przy czym *x* było dobre dla nadawcy (Masłowska 1992: 85), por. konkretyzacje tekstowe w realiach komunikacji szkolnej:

– *dziękuję* ‘wyrażam wdzięczność’ + ‘oceniłam pozytywnie’, jako delimitacyjny sygnał przejścia do następnej kwestii²⁷, często w sąsiedztwie *dobrze* ‘zgoda’ i wyrazów wartościujących:

N: ... dobrze, wpisujemy w postaci ułamka... dobrze... tak, ha dwa o... dobrze... dziękuję... (CHVIII 186);

– ze wskazaniem na ucznia, który skończył wypowiedź:

N: ... dziękuję, Tomasz... (BVIb 469);

– *dzięki* (skrótowa postać *dziękuję*):

N: ... czyli praca jest równa czemu?...

U: ... polu prostokąta...

N: ... polu pod czym... co to jest ta niebieska? [linia]...

²⁵ Por. *pasja* ‘silny gniew, furia’ (MSJP, 540).

²⁶ Por. eksplikację *Dzięki* (dziękuję) = ‘wiedząc, że spowodowałeś dla mnie coś dobrego; chcę spowodować, żebyś wiedział, że oceniam to, mówię: jestem ci wdzięczny’ (Wierzbicka 1973: 216).

²⁷ Por. *wystarcz* ‘proszę o zakończenie wypowiedzi’, ‘potwierdzam zakończenie wypowiedzi’ ucznia, lekcji lub jakiegos jej fragmentu, a także jako sygnał (znak pozwolenia), że może wracać na swoje miejsce w ławce (np. jeżeli uczeń wykonuje zadanie przy tablicy).

U: ... pod wykresem siły...

N: ... pod wykresem... pole pod wykresem. to jest wartość czego?... Sebastian...

U: ... wu...

N: ... pracy... super... dzięki... [‘dziękuję’] (FIG 654);

– *dziękuję bardzo* (ze wskaźnikiem intensyfikacji *bardzo*, w konwencjonalnym podziękowaniu):

N: ... robotnik przesunął cegłę, pustak, deskę... zmienił położenie tego ciała... Sebastian zmienił położenie ściany?...

U: ... nie...

N: ... wykonał pracę...

U: ... nie...

N: ... no właśnie... dziękuję bardzo... (FIG 219);

– *dziękuję wam bardzo*, w podziękowaniu kierowanym do całej klasy:

N: ... dziękuję wam bardzo za pracę na dzisiejszej lekcji... (MV 690);

– *przepraszam* jako akt etykiety językowej w wypowiedziach nauczyciela²⁸:

N: ... w związku z czym oceniam... Iza... stopień bardzo dobry. Marcin... stopień bardzo dobry, Paulinka... stopień bardzo dobry. Natalia... stopień bardzo dobry, Paweł... stopień celujący i Klaudia... dwa duże plusy, i Michał z Darkiem po plusie ... przepraszam [że o nich zapomniałem]... bo oni się z Darkiem odezwali... też mądrze... (JPVib 344);

– *przepraszam* w sytuacji pomyłki językowej (przejęzyczenia), poprawiania się:

N: ... kolega Tomek ostatnio mówił, przepraszam... [za pomyłkę] nie – tylko Mateusz... (BVib 159);

– *przepraszam* w kontekście wyrażania chęci uzupełnienia informacji i włączenia się do rozmowy:

N: ... przepraszam, że wam jeszcze przeszkodzię [w trakcie wykonywania przez uczniów ćwiczenia]... przypomnij... w jakim środowisku dochodzi do zapłodnienia?... (BVib 533);

– *przepraszam* w sekwencjach upominania²⁹ (w złagodzonej formie protestu, dezaprobaty, niezadowolenia)³⁰, IW (informacja wizualna):

²⁸ Por. eksplikację A. Wierzbickiej: *Przepraszam* = ‘Wiedząc, że spowodowałem dla ciebie coś złego, chcąc spowodować, żebyś mi wybaczył, mówię: żałuję, że to zrobiłem’ (Wierzbicka 1973. 216).

²⁹ Por. eksplikację A. Wierzbickiej: ‘mówię, abyś wiedział, że przykro mi, że nie spełniasz moich oczekiwań, i to mnie gniewa (złości, irytuje); jestem zdziwiony i rozczarowany twoim zachowaniem’ (Wierzbicka 1971).

³⁰ W sytuacji upominania nadawca (nauczyciel) oznajmia, że wyczerpał już (wszystkie) możliwości perswazji w stosunku do ucznia oraz dystansuje się od jego negatywnej reakcji; manifestuje swój żal w stosun-

N: [ironizuje, zwraca uwagę] ... przepraszam... czy Piotruś widzi, o którym kącie mówimy?... (MV 530);

– *przepraszam*, IF (informacja foniczna: hałas spowodowany dzwonkiem kończącym lekcję);

N: ... przepraszam, nie pakujmy się jeszcze... (HVI 557);

– *przepraszam* perswazyjne, jako oznaka dezaprobaty, w kontekście zakazu ('zabraniam ci zrobić x')³¹:

N: ... kiedy była pierwsza wolna elekcja?...

UU: ... pierwsza wolna elekcja...

N: przepraszam... tak nie możecie ['tak nie wolno']... proszę...

U: pierwsza wolna elekcja była w 1573 roku... (por. 'proszę nie odpowiadać chórem tylko pojedynczo') (HVI 80);

– *przepraszam* w kontekście wyrażania niezadowolenia (braku akceptacji):

N: ... kiedy była pierwsza wolna elekcja?...

UU: [przekrzykują się] ... pierwsza wolna elekcja... [fragmenty niezrozumiałych wypowiedzi UU]

N: ... przepraszam... tak nie możecie... (HVI 80) (por. 'tak nie wolno wam postępować', 'tak nie można, tak nie wolno'), por. protestuję³²:

UU: ... legiony... [inne fragmenty niezrozumiałych wypowiedzi]

N: ['zwracam uwagę, ingeruję w zastaną sytuację']... przepraszam, proszę się zgłaszać i mówić poprawnie... (HVI 196);

– *przepraszam bardzo* + 'koryguję (poprawiam)³³, 'ingeruję w to, co wykonuje uczeń', 'zwracam ci uwagę':

U: ... rozwartości kątów: sto trzydzieści stopni, pięćdziesiąt pięć stopni i siedemdziesiąt pięć stopni... czworokąt ma trzysta sześćdziesiąt stopni...

ku do ucznia, usiłuje oddziaływać na jego sferę emocjonalną, oczekując, że (uczeń) skoryguje swe zachowanie (Masłowska 1992: 87).

³¹ Por. eksplikację A. Wierzbickiej: *Zabraniam ci zrobić Z* = 'Zakładając, że nie możesz zrobić tego, czego nie chcesz, żebyś zrobił, chcąc spowodować, żebyś nie zrobił Z, mówię: nie chcesz żebyś robił Z' (Wierzbicka 1973: 211).

³² Por. 'Zakładając, że mam prawo powiedzieć: nie chcesz, żeby to zrobiono, chcąc spowodować, żeby tego nie zrobiono, mówię: nie chcesz, żeby to zrobiono' (Wierzbicka 1973: 212).

³³ Por. 'Przepraszam = proszę; nadawca (nauczyciel) zakłada, że (uczeń) zachowa się dokładnie tak, jak on tego oczekuje; chcąc, aby uczeń zechciał zrobić dla niego X, ewokuje uprzejme zachowanie ucznia, przepraszając go z góry za dyskomfort, na jaki go naraża' (por. Masłowska 1992: 88).

N: ... nie czworokąt, przepraszam bardzo Mateusz.... nie czworokąt ma rozwartości, tylko kąty czworokąta... (MV 483);

– *żegnam*, akt pożegnania (jako sygnał zakończenia lekcji) ‘do widzenia’, ‘wypowiadam słowo pożegnania’, por. ‘do zobaczenia’:

– w formie żartobliwej oraz ironicznej³⁴, z zastosowaniem deiksy socjalnej (*państwo* = WY ‘uczniowie w klasie’) (stylizowanej na niektóre audycje telewizyjne czy radiowe):

N: ... żegnam państwa... (FIG 874).

5. Sposób funkcjonowania nauczycielskiego JA w konfiguracji różnych relacji osobowych (występujących w sytuacji lekcyjnej) jest niezmiernie istotny ze względu na rolę, jaką odgrywa nauczyciel w procesie przekazywania wiedzy. Będąc osobą odpowiedzialną za organizację, przebieg i powodzenie tego procesu, stosuje różnorodne środki pragmatyczno-językowe, aby skutecznie sterować uczeniem się ucznia, aby przekazać wiedzę z określonej dyscypliny naukowej w sposób przystępny dla odbiorcy mniej obeznanego. Często więc jawi się jako JA autorytatywne (w aktach wartościujących, objaśnieniach), działaniowe (w aktach sterujących zachowaniem i uwagą uczniów oraz w pytaniach), performatywne (w formułach grzecznościowych, a także w aktach o charakterze dyrektywnym, np. *radzę*), zastępcze (w cytatach uczniowskich wypowiedzi) (por. Ożdżyński 1997: 129–141).

Objaśnienia skrótów

A. Słowniki

- MSJP – *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Lempicka, Warszawa 1969.
- MST – *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych dla studiujących filozofię chrześcijańską*, red. A. Podsiad, Z. Więckowski, Warszawa 1983.
- NSS – A. Bogusławski, J. Wawrzyńczyk, *Polszczyzna, jaką znamy. Nowa sonda słownikowa*, Warszawa 1993.
- SJPSzym – *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. I–III, Warszawa 1983–1985.

B. Inne

- BVIa – lekcja biologii w klasie szóstej Szkoły Podstawowej nr 14 w Krośnie
- BVIb – lekcja biologii w klasie szóstej Szkoły Podstawowej nr 10 w Krośnie
- ChVIII – lekcja chemii w klasie ósmej Szkoły Podstawowej nr 10 w Krośnie
- FIG – lekcja fizyki w klasie pierwszej Gimnazjum nr 2 w Krośnie
- GV – lekcja geografii w klasie piątej Szkoły Podstawowej nr 15 w Krośnie
- GVI – lekcja geografii w klasie szóstej Szkoły Podstawowej nr 10 w Krośnie

³⁴ Ekspresywny zwrot grzecznościowy spełnia oprócz swojej podstawowej funkcji pożegnania jeszcze inne funkcje związane z komunikowaniem treści emocjonalnej: ‘chcę, żebyście wiedzieli, że ja was żegnam’ + ‘czuję, że nie jest to typowe pożegnanie szkolne’ (por. Ozóg 1992: 54)

- HVI – lekcja historii w klasie szóstej Szkoły Podstawowej nr 15 w Krośnie
 JPV – lekcja języka polskiego w klasie piątej Szkoły Podstawowej nr 14 w Krośnie
 JPVia – lekcja języka polskiego w klasie szóstej Szkoły Podstawowej nr 15 w Krośnie
 JPVlb – lekcja języka polskiego w klasie szóstej Szkoły Podstawowej nr 15 w Krośnie
 MV – lekcja matematyki w klasie piątej Szkoły Podstawowej nr 10 w Krośnie

Bibliografia

- Ballmer T., Brennenstuhl W., 1981, *Speech Act Classification. A Study in the Lexical Analysis of English Speech Activity Verbs*, Berlin.
- Boniecka B., 1984, *Modalność a illokucja*. „Przegląd Humanistyczny”, nr 11/12, s. 87–99.
- Bralczyk J., 1978, *O leksykalnych wyznacznikach prawdziwościowej oceny sądów*. Katowice.
- Danielewiczowa M., 2000, *Główne problemy opisu i podziału czasownikowych predykatów mentalnych*, [w:] *Studia z semantyki porównawczej*, red. R. Grzegorzczkowska, K. Waszakowa, cz. I. Warszawa.
- Fillmore C.J., 1975, *Santa Cruz Lectures on Deixis*, Bloomington. IN.
- Grodziński E., 1980, *Wypowiedzi performatywne*. Wrocław.
- Jodłowski S., 1971, *Studia nad częściami mowy*, Warszawa.
- Lalewicz J., 1983, *Komunikacja językowa i literatura*, Wrocław.
- Lalewicz J., 1983, *Retoryka kategorii osobowych*. [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus. Wrocław. s. 267–280.
- Levinson S.C., 1983, *Pragmatics*, Cambridge.
- Masłowska E., 1992, *Proszę, dziękuję, przepraszam*, Język a Kultura. t. 6: *Polska erykieta językowa*. red. J. Anusiewicz, M. Marcjanik, Wrocław.
- Mikołajczyk A., 2000, *Problem ocen w analizie wybranych polskich nazw uczuć z klasy semantycznej GNEWU*. Język a Kultura. t. 14: *Uczucia w języku i w tekście*. red. I. Nowakowska-Kempna, A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław.
- Mukařovskij J., 1970, *Dialog a monolog*, tłum. J. Mayen. [w:] *idem. Wśród znaków i struktur*, red. J. Baluch, tłum. J. Baluch et al., Warszawa.
- Nowakowska-Kempna I., 1995, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim. Prolegomena*, Warszawa.
- Ozdzyński J., 1997, *Formy pierwszej osoby w wypowiedzi wykładowej (na przykładzie wykładu z geografii)*. [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ozdzyński, Kraków, s. 127–142.
- Padučeva E.V., 1992, *Wypowiedź i jej odniesienie do rzeczywistości (referencyjne aspekty znaczenia zaimków)*, tłum. Z. Kozłowska. Warszawa.
- Pisarkowa K., 1975, *Składnia rozmowy telefonicznej*, Wrocław.
- Rittel T., 1985, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa.
- Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Skowronek B., 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków.
- Termińska K., 1991, *O pewnej nienazwanej funkcji języka*, Język a Kultura, t. 4: *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkowska, Wrocław.
- Wierzbicka A., 1969, *Dociekania semantyczne*, Wrocław.
- Wierzbicka A., 1971, *Kocha – lubi – szanuje. Medytacje semantyczne*. Warszawa.

- Wierzbicka A., 1973. *Akty mowy*. [w:] *Semiotyka i struktura tekstu*, red. M.R. Mayenowa. Wrocław.
- Wierzbicka A., 1983. *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus. Wrocław. s. 125–138.

Forms of the First Person Singular in the Present Tense in Classroom Discourse

Abstract

The way of functioning of teachers' "I" in configuration of different personal relationships (existing in the situation of classroom communication) is very important for the reason of the role that a teacher plays in the process of the transmission of knowledge. As a person responsible for organization, the course of, and success of the process he/she uses different pragmatic and linguistic means in order to control pupil's mental activity, to present knowledge of a particular field in a way easy to understand for an addressee less acquainted with a discipline. In consequence "I" appears as an authoritative (in valuation acts as well as in explanations), performative (in polite expressions and in acts of controlling pupils' behaviour), and equipotential one (in quotations and echolalic reduplications of pupils' utterances).