

Robert Słabczyński

Formy drugiej osoby liczby pojedynczej trybu orzekającego w kontekście dyskursu edukacyjnego

1. Pierwsza i druga osoba są kategoriami deiktycznymi, które wskazując uczestników interakcji komunikacyjnej, przeciwstawiają się wyraźnie nieosobowej trzeciej osobie, oznaczającej kogoś, kto jest w tej interakcji nieobecny, kto nie jest jej uczestnikiem, lecz tylko przedmiotem (Lalewicz 1983: 267–268; Rittel 1985: 55). Należy jednak pamiętać, że w pełni jednoznaczne wyznaczenie (identyfikacja) uczestnika sytuacji ma miejsce w wypadku pierwszej i drugiej osoby liczby pojedynczej. Pierwsza osoba liczby mnogiej i druga osoba liczby mnogiej wskazują zbiorowego uczestnika sytuacji, identyfikowanego jedynie przez to, iż elementem danego zbioru jest mówiący ($MY = JA + \text{inni}$) lub słuchacz ($WY = TY + \text{inni}$, przy czym 'inni' nie obejmują mówiącego) (Laskowski 1998: 197). Stając przed uczniami, nauczyciel używa formy TY (w odniesieniu do pojedynczego ucznia) i WY kolektywnego (w odniesieniu do całej klasy).

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. Podstawowym punktem odniesienia aktualizacji przez kategorię osoby jest sam mówiący.

Stosunek funkcjonalny między pierwszą osobą liczby pojedynczej a pierwszą osobą liczby mnogiej, a także między drugą osobą liczby pojedynczej (TY) a drugą osobą liczby mnogiej (WY) przypomina stosunek między imieniem własnym a tak zwaną liczbą mnogą eliptyczną (Kuryłowicz 1968) tego imienia (*Romkowie to nie Romek 1 + Romek 2, lecz Romek + inni* najbliżsi członkowie rodziny Romka).

Podczas gdy kategoria osoby zaimków (i rzeczowników) jest syntaktycznie niezależną kategorią klasyfikującą, rozbijającą ogół zaimków tak zwanych rzeczownych na trzy podklasy:

- 1) wymagające form pierwszej osoby predykatywu (JA, MY),
- 2) wymagające form drugiej osoby (TY, WY),
- 3) wymagające form trzeciej osoby (ON, KTO, CO, NIC, KTOŚ),

to kategoria osoby czasowników jest syntaktycznie zależną kategorią fleksyjną (Laskowski 1998: 198).

Formy mianownika rzeczownika, podobnie jak zaimek ON, wymagają trzeciej osoby (*Janek śpi*). Formy wołacza rzeczowników, podobnie jak zaimki drugiej osoby (TY, WY), współwystępują z drugą osobą (*Janek śpisz?*) i z rozkaznikiem (*Janek, śpij!*; *Ty, uspokój się!*). Wartość kategorii osoby czasownika jest wyznaczona przez podmiot wyrażenia zdaniowego: prymarnie osoba czasowników jest kategorią gramatyczną o funkcji wewnątrztekstowej, służącą wyrażaniu składni zgody między podmiotem a orzeczeniem. Podmiot w pierwszej i drugiej osobie jest wyrażany leksykalnie, gdy spełnia funkcję rematu zdania, np. *JA byłem punktualnie / Janek zostanie a TY pójdziesz ze mną* (Laskowski 1998: 199).

2. Forma drugiej osoby służy do oznaczenia uczestnika aktu porozumiewania się (tego, do kogo się mówi) różnego od osoby mówiącej (tego, kto mówi) (por. Laskowski 1998: 199). Nadawca i odbiorca nie pozostają wyłącznie w sferze pragmatycznej, ale funkcjonują również w sferze przedmiotowej. Ich formalne reprezentacje użyte w tekście są znakami osoby „produkującej” wypowiedź lub jej adresata, a jednocześnie uprzedmiotowiają mówiącego (słuchacza) jako osobę wykonującą czynność (Szymański 1989: 54). Aleksandra Okopień-Sławińska zwraca uwagę na relacje zachodzące między JA a TY, które określa jako odwracalne (JA staje się TY w wypowiedzi tego, który z kolei siebie oznacza jako JA), komplementarne (ze względu na opozycje wewnętrzny – zewnętrzny oraz: subiektywny – obiektywny; opozycje te wynikają stąd, że: 1) *ja* jest wewnętrzne w stosunku do wypowiedzi, a transcendentne wobec *ty*; 2) *ja* stanowi ośrodek subiektywności w języku, rozumianej jako sposobność mówiącego do usytuowania się w roli podmiotu, bez reszty przywłaszczającego sobie język), niesymetryczne (ze względu na dominację JA) (Okopień-Sławińska 1989: 59–60).

3. Formy drugiej osoby liczby pojedynczej w zestawieniu z pierwszą osobą tworzą grupę niezbyt zróżnicowaną i stosunkowo nieliczną. Najwięcej wypowiedzi zostało sformułowanych przez nauczyciela w czasie teraźniejszym – 50%, przeszłym 37%, a w znaczeniu czasu przyszłego tylko 13%.

W czasie teraźniejszym najliczniejszą grupę tworzą pytania – 45,4% aktów, asercje stanowią 23,3%, akty sterujące 18,2%, akty wartościowania 11,5%, odpowiedzi 1,6%.

3.1. Akty konstruowania wypowiedzi dialogowej (pytania i odpowiedzi)

3.1.1. Pytania

Pytania zajmują szczególne miejsce wśród aktów dyrektywnych. Podobnie jak inne akty tej grupy zmuszają odbiorcę do wykonania pewnej czynności. Każde pytanie informuje, iż jego autor 1) coś wie, to znaczy ma pewną wiedzę wspólną z wiedzą odbiorcy; 2) czegoś nie wie i 3) chce się czegoś dowiedzieć. Można zatem powiedzieć, że każde pytanie, ze względu na ów trzeci składnik swojej struktury semantycznej, przekazuje określone intencje autora, a zatem jest wyposażone w moc oddziaływania na odbiorcę, co przejawia się nie tylko w sterowaniu odpowiedzią w zakresie jej wartości znaczeniowej, ale również w zakresie formy gramatycznej. Inaczej mówiąc, pewne pytania wyznaczają określony schemat udzielania odpowiedzi, polaryzując się z nią (Boniecka 1995: 98); por. poniższe przykłady:

- pytania o charakterze metadydaktycznym, pytania protokolarne: *masz* w znaczeniu podstawowym ‘posiadasz’:

N.: ... *jaki **masz** numer?* [por. jaki jest twój numer na liście uczniów w dzienniku?]... *czternasty?*...

U.: ... [gest potwierdzenia]... [(746) B VIb];

- pytania o rozstrzygnięcie:

N.: ... [czy] *nie **masz** wszystkiego, tak?...* *wcale nie masz nic?*...

U.: ... *mam dwa ołówki*... [(335) M V];

- pytania o charakterze merytorycznym:

- pytania koncepcyjne, które zmuszają odbiorcę do większej aktywności intelektualnej (por. Boniecka 1995: 70–90): *a jak sądzisz?* (‘jakie jest twoje zdanie?’) – z czasownikiem *sądzić*, *że*... wymienianym wśród tak zwanych predykatów hipotetycznych, których podmiot zajmuje jakieś stanowisko wobec prawdziwości konotowanego przez dany czasownik zdania, ale których kontroler – nadawca zawiesza swój sąd w tym względzie (Danielewiczowa 2000: 242):

N.: ... *w jakich warunkach zarodnia będzie pękać?*...

U.: ... *ja myślę, że [w] warunkach wilgotnych*...

N.: ... [zaprzecza:] *nieprawda, nieprawda*...

U.: ... [poprawia się:] *suchych*...

N.: ... *a jak **sądzisz?***... *Sławek*...

U.: ... *może się mylę, ale uważam, że skoro jest wrażliwy na wysychanie, to powinien w suchym klimacie*... [(360) B VIb];

- pytania protokolarne, wyrażające oczekiwanie nadawcy na zidentyfikowanie, zdefiniowanie czegoś (por. Boniecka 1995: 72): *a (czy) znasz jakieś przykłady tych form krasowych?* – w pytaniu protokolarnym zawierającym predykat w postaci czasownika kompetencyjnego (motywowanego przez czasownik *wiedzieć*), nazywającego umiejętności subiekta (ucznia), jego zdolności do wykonywania pewnych czynności czy znajomości osób i rzeczy (Danielewiczowa 2000: 240):

N.: ... *a [czy] **znasz** jakieś przykłady tych form krasowych?*...

U.: ... [odpowiada błędnie:] *formy krasowe są to gołoborza*...

N.: ... [zaprzecza:] *nie, gołoborza nie są krasowe*... [(123) G VI].

3.1.2. Odpowiedzi

- wyjaśnienia – odpowiedzi na pytania ucznia: *tam, gdzie masz zaznaczone* – w konstrukcji orzeczenia ze słowem posiłkowym w stronie biernej:

U.: ... *proszę panią, gdzie to trzeba pisać?*...

N.: ... *no tam, gdzie **masz zaznaczone*** [por. gdzie jest zaznaczone], *Danielu*... [(754) G VI].

3.2. Asertywy

Problematyka asercji należy do podstawowych w logice i w nawiązujących do niej kierunkach językoznawstwa (w tym w pragmatyce językoznawczej). Asercja dotyczy uznania zdania przez nadawcę za prawdziwe – chodzi o właściwość zdań przekazywanych przez nadawcę (nauczyciela, ucznia) z intencją przeświadczenia odbiorcy o zachodzeniu w rzeczywistości komunikowanych stanów rzeczy.

W szczególności w językoznawstwie zorientowanym semantycznie przez asercję rozumie się składnik treści zdań określanych tradycyjnie jako zdania oznajmujące twierdzące, ale tylko takich, które odnoszą się do teraźniejszości lub przyszłości.

Modalność asertoryczna w wyrażeniach zdaniowych nie ma na ogół specjalnych wykładników, jest w nich zawarta *implicite* lub – inaczej – ma wykładnik zerowy. Składnik asertoryczny właściwy tym zdaniom można by oddać *explicite* za pomocą wyrażenia: 'prawdą jest, że (p) jesteś tolerancyjny, czy prawdą jest, że korzystasz z tej właściwości – w zdaniu pytajnym' (por. EJO 57). Podobną funkcję pełnią inne wyrażenia oznaczające przekonanie mówiącego o prawdziwości treści przedstawianej w zdaniu. Przykłady modalności asertorycznej w dyskursie szkolnym w siatce deiktycznej JA (nauczyciel) mówię do CIEBIE (ucznia); por.:

- w formie wyjaśnień potwierdzających¹ w kontekście wartościowania pozytywnego: *dobrze... i z tej własności korzystasz w tym zadaniu?* – w nauczycielskim dopowiedzeniu o cechach pytania komentującego:

N.: ... *Mateusz, powtórz ładnie całym zdaniem o rozwartościach kąta w czworokącie...*

U.: ... *rozwartości kątów w czworokącie mają...*

N.: ... [dopowiada, uściśla:] *w sumie...*

U.: ... *w sumie mają trzysta sześćdziesiąt stopni...*

N.: ... [potwierdza:] *dobrze... i [czy] z tej własności **korzystasz** w tym zadaniu* [por. ta właściwość okazuje się przydatna]...

U.: ... *tak...* [(494) M V];

- wyjaśnienia rozwijające²: *potrzebne jest to, co mówisz, tylko inaczej sformułowane* – w wyjaśnieniu doprecyzowującym odpowiedź ucznia na lekcji biologii w szóstej klasie szkoły podstawowej:

N.: ... [czy] *rozmnażanie płciowe jest przystosowaniem do życia na lądzie?...*

U.: ... *rozmnażanie płciowe, ono jest też przystosowaniem, znaczy nie jest przystosowaniem...*

N.: ... *nie jest przystosowaniem... a dlaczego?...*

U.: ... *w wodzie też można...*

N.: ... *ponieważ do rozmnażania płciowego potrzebne jest to, co **mówisz**, tylko inaczej troszkę sformułowane... potrzebna jest co?...*

U.: ... *woda...*

N.: ... *woda...* [(495) B VIb];

¹ Wyjaśnienie potwierdzające, w którym nauczyciel, nawiązując do słów ucznia, potwierdza je, ale nie wnosi żadnych dodatkowych treści (Skowronek 1999: 43).

² Wyjaśnienie rozwijające, w którym nauczyciel „podchwytuje” słowa ucznia i nawiązując do nich, rozwija je, włącza nowe treści, dodaje fakty i zjawiska nieujęte we wcześniejszym akcie mowy (Skowronek 1999: 42).

- wyjaśnienie doprecyzowujące polecenie zawierające czasownik emocji *denerwować się* ‘tracić wewnętrzny spokój z powodu styczności z czymś, czego się boi, obawia, nie lubi’ (SWJPD 165): *gdzie się tak bardzo denerwujesz* [por. spróbuj wyrecytować fragment wiersza, w którym udajesz, że jesteś zdenerwowany]:

N.: ... *i teraz może poprosimy Bartka, żeby ten fragmencik, w którym wyraźnie są zaznaczone zdania wykrzyknikowe, spróbował nam powiedzieć* [wyrecytować] ... *pamiętasz jeszcze, Bartek?...*

U.: ... [potwierdza:] *bardzo dobrze pamiętam...*

N.: ... [dopowiada, uściśla:] *sam ten moment, gdzie się tak bardzo **denerwujesz**...* [(728) JP V];

- wyjaśnienia metadydaktyczne³, w formie wyjaśnień metadydaktycznych uzasadniających treść pytania: *bo ja nie wiem, co chcesz narysować* – w konstrukcji upodrzędzającej (dopełnieniowej), wskazującej na relację JA i TY w dyskursie szkolnym (orzeczenie modalne w postaci wolitywnej: *chcesz (modus)* + bezokolicznik (*narysować* [dk.]):

U.: ... *proszę panią, a to może być na przykład romb?...*

N.: ... *ale w którym przykładzie?...* [uzasadnia:] *bo ja nie wiem, co **chcesz** narysować...* [(359) M V];

- w kontekście polecenia, instrukcji: *znasz pojęcia fizyczne* – w kontekście wskazującym na odwołanie się do wiedzy ucznia:

N.: ... ***znasz** pojęcia fizyczne, [więc] proszę ich używać...* [(660) F I G];

- *znać kogoś / coś* – czasownik należący do grupy czasowników kompetencyjnych (kompetencje) nazywające umiejętności subiekta, jego zdolność do wykonywania pewnych czynności czy znajomości pewnych osób lub rzeczy (Danielewiczowa 2000: 240).

3.3. Akty sterujące działaniami uczniów

Tryb orzekający w swej prymarnej funkcji służy do przekazywania pewnych wiadomości. Lecz jako modalnie nienacechowany (modalność asertoryczna), sekundarnie może być użyty w funkcji trybu rozkazującego (Laskowski 1998: 180). Wypowiedź nauczyciela typu: *Robisz rysunek i podpisujesz* – uczeń odczytuje jako polecenie, por. *Wykonaj rysunek i podpisz go*. Duży wpływ na taką interpretację ma kontekst wypowiedzi i forma czasu teraźniejszego, za pomocą której nadawca narzuca słuchaczowi swój punkt widzenia: *teraz* oznacza ‘w momencie (czasie), kiedy JA mówię’. Zdania w czasie teraźniejszym są zdaniami faktywnymi, zawierają presupozycję, iż mowa jest o faktach, które rzeczywiście mają miejsce (Laskowski 1998: 172). Jeżeli taka wypowiedź jest przez nauczyciela formułowana w chwili, kiedy uczeń nie wykonuje danej czynności, to tym samym łagodnie sugeruje, zachęca czy wymusza wręcz podjęcie pożądaných działań. Stosując tę samą wypowiedź w czasie

³ Wyjaśnienia metadydaktyczne – akty, w których nauczyciel informuje uczniów o celach lekcji, jej przebiegu, stopniu realizacji zamierzonych działań, planach związanych z następnymi lekcjami.

przeszłym (por. *Robił i podpisywał rysunek*), otrzymalibyśmy zwykłą wypowiedź orzekającą, a nie nakłaniającą adresata do wykonania określonej czynności.

Czasowniki szkolnego komunikowania (o cechach polecenia-prośby w kontekstach instruujących nauczycielskiej wypowiedzi): *robisz rysunek i podpisujesz*:

N.: ... **robisz** rysunek i **podpisujesz**... [(399) M V];

– do każdego podpunktu rysujesz inny:

N.: ... do każdego podpunktu **rysujesz** inny [schemat, rysunek]... [zastrzega się:] może się zdarzyć (por. istnieje taka możliwość), że *będziesz rysowała dwa razy ten sam*... [(396) M V];

– w formie pytań o charakterze dyscyplinującym (o cechach upomnienia): *dłaczego ty nie notujesz?*:

N.: ... *kochanie, a dlaczego ty **nie notujesz?*** [por. 'notuj'] ... *szybcuikto*... [(179) B VIb];

– po co czytasz o skrzypach i widłakach?:

N.: ... po co **czytasz** o skrzypach i widłakach?... *przecież to nie jest tematem dzisiejszej lekcji, tylko to, kochanie*... [(243) B VIb].

Powyższe pytania nauczyciela należy zaliczyć do pytań retorycznych. Nauczyciel po wypowiedzeniu tych aktów nie oczekuje odpowiedzi, lecz chce uzyskać zupełnie inną reakcję uczniów, w postaci odpowiedniego (korzystnego poznawczo) zachowania.

Polecenia w formie drugiej osoby czasu teraźniejszego realizowane są również za pomocą środków leksykalnych, do których między innymi należą czasowniki modalne: *musieć i móc*, por.:

– polecenia modalizowane w kategorii konieczności, obowiązku: *musisz (modus) połączyć (dictum)* – w uzasadnieniu (wyjaśnianiu) ćwiczenia:

N.: ... *nie będzie wodoru przy drugim węglu, bo **musisz połączyć** z następnym, a już przy wartościowaniu ma wykorzystane, więc nie będzie*... [(489) CH VIII];

– w kontekście nauczycielskiego instruowania, w trakcie wykonywania przez ucznia ćwiczenia przy tablicy na lekcji chemii (w formie przeciwwskazania, łagodnego zakazu i przyzwolenia): *możesz zostawić*:

N.: ... *może Kasięno nie pisz ce ha dwa od razu, tylko tak jak było... ten wodór przyłącz osobno... nie*... [przyzwala:] *to **możesz zostawić***... [(566) CH VIII].

Czasownik *mieć* pojawia się w analizowanym materiale w dwóch rodzajach konstrukcji: *masz* + bezokolicznik – wyrażającej deontyczne znaczenie powinności, nakazu, oraz *mieć* + człon referujący odbiorcy jego obowiązek. Polecenia z czasownikiem *mieć*, które występują w drugim wariantcie (por. poniższe przykłady) przez podkreślenie charakteru natychmiastowego wykonania polecenia w ściśle określonej ramie czasowej, mają wymowę bardzo stanowczych, zbliżonych do poleceń (rozkazów) (por. Ligara 1997: 131–135). W sytuacji lekcyjnej akty te mobili-

zują uczniów do sprawniejszego działania. Są również wyrazem troski nauczyciela o harmonijny i sprawny przebieg lekcji, wynikają z dbałości o odpowiednie gospodarowanie czasem; por. poniższe przykłady:

- *równoległobok masz narysować* – w konstrukcji orzeczenia modalnego *masz* (modus: ‘powinność’) + bezokolicznik, w znaczeniu kategorycznego żądania (por. Awdiejew 2006: 110):

N.: ... *proszę, Madziu... są przybory i rysujemy piękny równoległobok... masz przybory tam, równoległobok **masz narysować**...* [(595) M V] [por. ‘masz obowiązek’, ‘powinnaś narysować’].

3.4. Akty wartościowania

Wypowiedzenie wartościujące stanowi zwerbalizowaną aktualizację sądu wartościującego. Na strukturę wartościowania składają się: a) tło pragmatyczne wypowiedzenia wartościującego; b) subiekt; c) akt sądzenia; d) obiekt wartościowania; e) predykat wartościujący; f) kryterium wartościowania; g) nacechowanie emocjonalne wypowiedzi (Puzynina 1992). Urszula Wieczorek (1999: 42) akty wartościowania dzieli na pozytywne i negatywne, jak również na ekspresywne i perswazyjne, zależnie od orientacji (bądź na nadawcę, bądź na odbiorcę); por. poniższe przykłady:

- akty wartościowania pozytywnego: *dobrze kojarzysz, konkludujesz* (por. ‘twoje wnioski końcowe, skojarzenia są poprawne’):

N.: ... *kim był Józef Wybicki?...* [...]

U.: ... *poetą?...*

N.: ... *no, poetą, pisarzem... dobrze **kojarzysz, konkludujesz**...* [(238) H VI];

- akty wartościowania negatywnego: *masz niezbyt dobrze zrobione* – w funkcji słowa posiłkowego w konstrukcji strony biernej (w kontekście wartościującym):

N.: ... *poprawisz sobie... i tak to całe zadanie **masz niezbyt dobrze zrobione**...* [(98) M V].

4. Formy drugiej osoby liczby pojedynczej są stosunkowo nieliczne, stanowią 17% wszystkich analizowanych form (13% to formy drugiej osoby liczby mnogiej, 38% zaś – formy pierwszej osoby liczby pojedynczej, a 32% to formy pierwszej osoby liczby mnogiej).

Może to świadczyć o unikaniu przez nauczyciela komunikatów, które podkreślają opozycyjność między nadawcą a odbiorcą. Nauczyciel, chcąc być bardziej skuteczny w swoich działaniach, próbuje maskować swoją przewagę komunikacyjną. W analizowanym materiale tylko dwie wypowiedzi w formie drugiej osoby liczby pojedynczej zostały sformułowane przez ucznia i były to akty skierowane do drugiego ucznia. Sytuacja ta wynika ze specyfiki komunikacji językowej na lekcji, gdzie uczniowie mogą się wypowiadać tylko wtedy, gdy zezwoli im na to nauczyciel. Należy podkreślić, że w sytuacji lekcyjnej osobą upoważnioną do formułowania wypowiedzi w drugiej osobie jest nauczyciel. On może zwrócić się do ucznia na ty, sytuację odwrotną można uznać za dewiacyjną, łamiącą ustalone zasady komunikacji nauczyciela z uczniami (formy spoufalania się są możliwe w układach partnerskich

nieopartych na autorytecie). Warto tutaj dodać, że konwencja komunikacyjna dotycząca form osobowych nie jest odbiciem czy wyrazem istniejących skądinąd stosunków społecznych, lecz rodzajem umowy regulującej stosunki społeczne nawiązywane w obrębie określonej wspólnoty (por. Lalewicz 1983: 266–267).

Dla uczestników interakcji komunikacyjnej jako członków społeczności szkolnej uznanie czy potwierdzenie równorzędności i wzajemności osoby wobec osoby, implikowane przez kategorie JA – TY, może być niewygodne, bo zbyt bezpośrednie lub zbyt zobowiązujące, albo też niestosowne ze względu na stosunki, w jakich skądinąd pozostają lub jakie decydują się utrzymać. Stąd tendencja do unikania kategorii JA – TY lub zastępowania ich takimi formami osobowymi, które prezentowałyby relację między porozumiewającymi się w sposób uważany za bardziej odpowiedni w danej sytuacji społecznej (Lalewicz 1983: 272).

Bibliografia

- Awdiejew A., 2006, *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, t. 2, Łask.
- Boniecka B., 1995, *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Lublin.
- 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, t. 1, Warszawa s. 227–248.
- Kuryłowicz J., 1968, *O rozwoju kategorii gramatycznych*, „Nauka dla Wszystkich”, nr 73.
- Lalewicz J., 1983, *Retoryka kategorii osobowych*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław, s. 267–280.
- Laskowski R., 1998, *Kategorie morfologiczne języka polskiego*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, red. R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel, s. 154–156.
- Ligara B., 1997, *Polskie czasowniki modalne i ich francuskie ekwiwalenty tłumaczeniowe*, Kraków.
- Okopień-Sławinska A., 1989, *Semantyka wypowiedzi poetyckiej*, Kraków.
- Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa.
- Rittel T., 1985, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*, Warszawa.
- Skowronek B., 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej*, Kraków.
- Słabczyński R., 2007, „Formy pierwszej i drugiej osoby w dyskursie szkolnym. Studium pragmatolingwistyczne”, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. Jana Ożdżyńskiego, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Wydział Humanistyczny, Kraków 2007, wydruk komputerowy, ss. 365.
- Szymański M., 1989, *Z problematyki kategorii osoby*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej” (Warszawa), t. 25, s. 53–62.
- Wieczorek U., 1999, *Wartościowanie – perswazja – język*, Kraków.

Rozwiązanie skrótów

- B VIb – lekcja biologii w klasie szóstej SP nr 10 w Krośnie.
- CH VIII – lekcja chemii w klasie ósmej SP nr 10 w Krośnie.
- EJO – *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 1993.
- H VI – lekcja historii w klasie szóstej SP nr 15 w Krośnie.

JP V – lekcja języka polskiego w klasie piątej SP nr 14 w Krośnie.

M V – lekcja matematyki w klasie piątej SP nr 10 w Krośnie.

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

Forms of the Second Person Singular in School Discourse

Abstract

Compared to the first person, the forms of the second person singular appear as a not very diverse and relatively small group: most utterances were made by the teacher in the present tense (50%), past tense (37%), and in the meaning of the future—only 13%.

When talking about the illocutionary force of speech acts (in the present tense), the largest group is formed by questions (45.4%), assertions constitute 23.3%, control acts 18.2%, acts of valuation 11.5%, answers—1.6%.

This may indicate that the teacher avoids using statements that emphasize the oppositionality (the controversy) between the sender and the receiver. In a classroom situation the person entitled to formulate statements in the second person (to use the familiar forms of 'you') is the teacher (when addressing the teacher the only possible forms are: *sir* or *madam*, or *professor*).

In a sample of a school discourse numbering 10,000 word forms there were 1392 finite verb forms (including 957 finite verb forms used by teachers and 435 finite verb forms used by students). Within these forms we can include forms of the second person singular in total combination (teacher + students) among which there are: 34 indicative mood forms, 37 uses of forms in imperative mood and 7 uses of conditional mood.

Present tense forms are represented by 78 examples (teacher: 65, students: 13), past tense forms—by 18 examples (T: 17, S: 1), and there are no examples of the analytical forms of the future tense (Gasińska 2011).