

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Logopaedica III (2011)

Ewa Brzdęk

Formy trybu przypuszczającego (warunkowego) w wypowiedziach dzieci w wieku przedszkolnym

1. Bezpośrednią inspiracją do podjęcia zarysowanej w tytule artykułu problematyki trybu warunkowego w aspekcie rozwojowym jest tak zwana gramatyka konstrukcji w wersji zaproponowanej przez Adelę Goldberg (1995, 2003, 2006; zob. Szymańska, Śpiewak 2006) oraz Paula Kaya (1997, 2002; zob. Szymańska, Śpiewak 2006). Pojęcie konstrukcji definiuje się jako „konwencjonalne połączenie formy i znaczenia” (Szymańska, Śpiewak 2006: 176). „K jest KONSTRUKCJĄ wtedy i tylko wtedy, gdy K jest takim zestawieniem formy i funkcji, że jakiegoś aspektu formy lub jakiegoś aspektu funkcji nie da się ściśle przewidzieć na podstawie składników K” (Goldberg 2003: 122). Proponuje się, aby konstrukcje były podstawowym narzędziem kategoryzacji i opisu języka.

Gramatyka konstrukcji zakłada między innymi niemodularność i niederywacyjność modelu języka. „Różne aspekty znaczenia, tradycyjnie uważane za domenę oddzielnych modułów systemu (pragmatyka, struktura informacji, semantyka, struktura predykatowo-argumentowa), są traktowane jako równorzędne i nierozzerwalnie związane z opisem kształtu językowego (składniowego czy morfologicznego) danej jednostki” (Szymańska, Śpiewak 2006: 183). Głównym postulatem metodologicznym teorii jest opisanie całej wiedzy językowej za pomocą jednolitego mechanizmu opartego na konstrukcyjnym podejściu. „Świat konstrukcji to continuum od morfemu, poprzez wyrazy, idiomy i częściowo zleksykalizowane ciągi i wyrażenia, do luźnych związków międzywyrazowych i zdań. [...] Każda konstrukcja ma taki sam status i domaga się jednakowo wyczerpującego opisu”. Interpretacja wypowiedzenia polega na rozpoznaniu i pogodzeniu znaczeń wielu konstrukcji w nim użytych. W gramatyce danego języka istnieje zbiór niesprzecznych z sobą konstrukcji, które wspólnie dają reprezentację tego zdania (Szymańska, Śpiewak 2006: 183, 192).

Według A. Goldberg (2003; zob. Szymańska, Śpiewak 2006) nabywanie języka odbywa się w oparciu o ogólne zdolności poznawcze. Paul Kay (1997; zob. Szymańska, Śpiewak 2006) stwierdza, że człowiek wyposażony jest we wrodzoną umiejętność indukowania struktur językowych z dostępnych danych, to znaczący mechanizm rozpoznawania konstrukcji bardziej wyspecjalizowany niż ogólne zdolności poznawcze. Jak podkreśla Michael Tomasello (1998; zob. Szymańska,

Śpiewak 2006) – z perspektywy konstrukcyjnej – dziecko nie rozpoczyna akwizycji pierwszego języka z ogólnymi i abstrakcyjnymi zasadami gramatyki uniwersalnej. Zgodnie z założeniem, że język jest zdolnością społeczno-pragmatyczno-intersubiektywną, proces akwizycji języka to przyswajanie różnych struktur językowych (np. morfemów, słów, fraz, konstrukcji zdaniowych) w realnym kontekście komunikacyjnym. W gramatyce konstrukcji nabywanie kompetencji językowej polega na przyswojeniu inwentarza konstrukcji danego języka i zbudowaniu hierarchicznej sieci relacji między nimi. W procesie przyswajania języka wykorzystuje się posiadane już dostępne dane językowe, ogólne zdolności poznawcze, mechanizmy uczenia się w kontekście kulturowym (np. naśladowanie, rozpoznawanie podobieństw, kategoryzacja, abstrahowanie schematów, analizowanie na wielu poziomach równocześnie, odczytywanie i internalizacja intencji komunikacyjnych).

W oparciu o teorię uzusu językowego (teoria dotycząca m.in. akwizycji języka w obszarze językoznawstwa funkcjonalnego i kognitywnego) wyodrębniono następujące koncepcje kognitywnego rozwoju języka:

1. odczytywanie intencji i kulturowe uczenie się,
2. wychwytywanie analogii,
3. scalanie z sobą struktur.

Paradygmat językoznawstwa kognitywno-funkcjonalnego zakłada, że kompetencja w posługiwaniu się językiem naturalnym to opanowanie różnorodnych, należących do niego symboli oraz schematów, z których każdy składa się z przynajmniej jednej formy językowej, odpowiadającej jakiejś komunikacyjnej funkcji. Dziecko jest gotowe do przyswajania symboli językowych i posługiwania się nimi, gdy posiada zdolność rozumienia innych osób (szczególnie dorosłych) jako sprawców intencjonalnych. Przyswajanie języka rozpoczyna się również wtedy, gdy dziecko opanowało umiejętność podzielania uwagi z innymi ludźmi. Proces ustanawiania wspólnej uwagi (określanej sytuacją pragmatyczną) polega na odczytywaniu, rozumieniu intencji partnera interakcji. Poziom rozumienia i posługiwania się językiem koreluje ze stopniem rozwoju zdolności wspólnego angażowania uwagi. Dzieci wykorzystują także konkretne symbole i konstrukcje językowe w nowych kontekstach komunikacyjnych, uczestnicząc w sytuacjach uczenia się przez naśladownictwo.

Proces przyswajania języka w podejściu opartym na uzusie polega na:

1. uczeniu się przez dziecko indywidualnych konstrukcji bazujących na pojedynczych leksemach (np. konstrukcje wysp czasownikowych),
2. tworzeniu abstrakcyjnych konstrukcji poprzez naśladowanie języka osób dorosłych,
3. budowanie z konstrukcji hierarchii dziedziczenia, zachodzące przy udziale procesu uczenia się i abstrahowania.

Wychwytywanie analogii i odwzorowywanie struktur to umiejętności, przy pomocy których dzieci tworzą abstrakcyjne konstrukcje językowe; dostrzeganie podobieństwa między przedmiotami (na podstawie cech percepcyjnych lub funkcjonalnych), między sytuacjami relacyjnymi lub zdarzeniami (na podstawie wspólnej struktury relacyjnej wyabstrahowanej ze wspólnych elementów). „Dzieci opierają swoje konstrukcyjne analogie na podobieństwach zarówno formy, jak i funkcji: dwie wypowiedzi lub konstrukcje są analogiczne, jeśli można się w nich doszukać «dobrego» odwzorowania struktury zarówno na poziomie formy językowej, jak i funkcji komunikacyjnej” (Tomasello 2003: 202).

W procesie scalania struktur dzieci wykorzystują zestaw konstrukcji językowych o różnym stopniu złożoności i abstrakcyjności. Tworzą zdania złożone, łącząc słowa i odizolowane kategorie językowe oraz scalając wcześniej skompilowane konstrukcje językowe o różnych kształtach, wielkości i poziomie abstrakcji (Tomasello 2003; zob. *Psychologia języka dziecka* 2007). Wychwytywanie analogii i scalanie z sobą struktur to sprawności ułatwiające dzieciom osiągnięcie dojrzałej kompetencji językowej.

2. Kategoria trybu jest wykładnikiem „prawdziwościowej” postawy mówiącego względem wypowiedzianej treści. Reprezentuje on modalny składnik semantycznej struktury zdania (*modus*), który wyraża lub presuponuje prawdziwość stanu rzeczy – *dictum* – zasadniczego składnika, jego struktury semantycznej – albo prawdziwość *dictum* zawiesza. Pod względem semantycznym oprócz trybu asertorycznego i woluntalnego, wyróżnia się tryb problematyczny lub hipotetyczny, równoznaczny z zawieszeniem asercji – oznacza on, że mówiący nie odpowiada za prawdziwość *dictum* bądź z powodu własnej niewiedzy, bądź dlatego, że zależy ona od spełnienia określonych warunków. [...] W szerszej interpretacji terminu tryb, obok morfologicznych wykładników modalności (fleksyjne formy czasownika), ujmuje się również syntaktyczne i leksykalne wykładniki modalności, a więc różne połączenia form i środków leksykalnych, w tym między innymi czasowniki tak zwanej modalności subiektywnej, jak na przykład: *sądzę, przypuszczam, wątpię, może, powinien* i inne (EJO 614).

Tryb warunkowy (*conditionalis*) to tryb morfologiczny będący wykładnikiem semantycznego trybu problematycznego, rzadziej woluntalnego. W zdaniach niezależnych może wyrażać:

1. niepewność lub przypuszczenie,
2. nierealność zdarzeń i faktów, również w zdaniach złożonych,
3. fakty wyobrażone,
4. chęć i pragnienie,
5. zachętę, zaproszenie, sugestię, prośbę,
6. złagodzone twierdzenie (EJO 89–90).

Tryb przypuszczający jest morfologicznym wskaźnikiem nacechowanej modalności epistemicznej (prawdziwościowej). Nadawca, używając trybu warunkowego, informuje o możliwości zaistnienia danej sytuacji i nie bierze odpowiedzialności za prawdziwość wygłaszanego zdania. Zdania przyjmują formę domniemań, hipotez, przypuszczeń o rzeczywistości pozajęzykowej, ponieważ możliwość, o której mówi nadawca, może być tylko teoretyczna, w rzeczywistości zaś jest niezrealizowana. Rzeczywistość, będąca przedmiotem zdań w trybie przypuszczającym, jest określonym światem oczekiwań, życzeń, światem, w którym spełnione muszą zostać sformułowane słownie warunki.

Formy czasu teraźniejszego i przeszłego zależą od modalności. Używane są formy trybu przypuszczającego nierzeczywistego (o charakterze przeciwfaktywnym), które wyrażają zawsze niespełnioną możliwość. Ponadto formy trybu przypuszczającego potencjalnego (o charakterze nefaktywnym) mówią o sytuacjach hipotetycznych, ale nie zawierają informacji o niezrealizowaniu tej hipotetycznej możliwości.

Nacechowany ze względu na modalność deontyczną tryb przypuszczający potencjalny bywa używany w funkcji grzecznościowej prośby lub osłabionego rozkazu, a więc w funkcji prymarnie spełnianej przez tryb rozkazujący (Laskowski 1984).

3. Wszystkie analizowane poniżej przykłady użycia trybu przypuszczającego dotyczą wypowiedzi dzieci w wieku pięciu i sześciu lat. Zabawy, w czasie których nagrywano rozmowy, odbywały się w przedszkolu nr 75 w Krakowie. Z korpusu materiałowego wybrano te wypowiedzi, w których dzieci zastosowały formy trybu przypuszczającego potencjalnego. Tryb warunkowy nierzeczywisty nie ujawnił się w zdaniach konstruowanych w sytuacjach zabawowych.

Wyrażanie przez dzieci możliwości zaistnienia stanów rzeczy dotyczy rzeczywistości pozajęzykowej i świata wyobrażonego. Dzięki doświadczeniu życia w świecie realnym dzieci mają możliwość opisu potencjalnie przeżywanego stanów, procesów wewnętrznych (psychicznych) człowieka oraz stanów i procesów zachodzących w zewnętrznie obserwowanej rzeczywistości fizycznej. Na podstawie spostrzegania wszystkimi zmysłami kształtuje się hipotetyczny sąd „co by było, gdyby...” na temat zależności przyczynowo-skutkowych pomiędzy otaczającymi dziecko osobami i rzeczami.

3.1. Seria wypowiedzi informujących o możliwości przekazania tego, co się wie, co się lubi, czego się chce doświadczyć emocjonalnie i cieleśnie (fizycznie), to argumenty świadczące o prawidłowości zachowania się, wynikających z wewnętrznej i zewnętrznej struktury człowieka.

Zabawa w zgadywanie polega na wyborze zwierzęcia i jego opisie w taki sposób, aby partner rozmowy odgadł nazwę zwierzęcia. Grzegorz używa czasownika *wiedzieć* w celu poinformowania o swojej wiedzy i potencjalnym wyborze odpowiedzi oraz gotowości do zabawy. Predykat mentalny *wiedzieć, że* uznany został przez Magdalenę Danielewiczową (2000) za predykat semantycznie prosty, centralny w badanym przez nią polu czasowników mentalnych:

(1) Nauczycielka: [czy] Podpowiedzieć ci zwierzątko? [nazwę zwierzątka] Nie? Wymyślisz sam?

Grzegorz: ...y...y...yhy... ja wiem, co by było, co bym powiedział...y...ja wiem, co by powiedział, bo on mi mówił, jak będzie...

Wiktor: [podpowiada] ...jes różowe... [jest]

Grzegorz: ...świnia...

W czasie rysowania Kamil opowiada, że rysuje to, co przypuszczalnie sam mógłby lubić jeść:

(2) ... ty, jakaś przekąska to będzie, szaszłyk jakiś zrobimy, szaszłyk zrobimy taki, jaki ja bym za to lubił, to jest paróweczka... [Kamil, 6:0].

W zdaniu pochodzącym z zabaw badawczych (Muchacka 1999) Paweł składa propozycję, w której rozważa możliwości przyklejenia kart, ułożonych w domek, i uzasadnia ją:

- (3) Nauczycielka: Wiecie co? Ja mam karty, każdy dostanie po dwie karty. Będziemy układać takie domki jak na obrazku.

Paweł: ... *ja wiem, o co tu chodzi...*

Piotr: ... *ten się zawalił i ten drugi też [też]...*

Paweł: ... *ja bym je przykleił klejem, żeby się trzymały...* [Gdybym to ja robił / układał, to przykleiłbym je klejem, żeby się trzymały].

Kolejny przykład wypowiedzi narracyjnej informuje odbiorcę, że Wiktor wyraża chęć i pozostawia sobie możliwość odczucia stanu bycia samym w domu. W wypowiedzi zastosowano czasownik *myśleć*, należący do klasy predykatów czynności mentalnych (Danielewiczowa 2000), oraz konstrukcję z przytoczeniem (Górny 1966; Brajerski 1966):

- (4) ... *a mój tata chciał kiedyś pójść do pracy, a ja bym [wtedy] został sam, a ja miałem takie i on poszedł na łóżko moje i leżał, i leżał w ciemnie [w ciemności], a myśle, a ja myśle, a ja wołam, tatuś, gdzie jesteś, a tu cisza...*

W czasie rysowania, w odpowiedzi na stwierdzenie Zuzi dotyczące swojego obrazka, Ania wypowiada zdanie z użyciem formy trybu warunkowego potencjalnego, z intencją pouczenia koleżanki i wyrażenia własnego stosunku do hipotetycznej sytuacji. Zdanie jest argumentem odwołującym się do doświadczeń (Szymanek 2001), zaczyna się od spójnika *bo*, który wyraża relację przyczynowo-skutkową:

- (5) Zuzia: ... *ja się boję ludzi [uzasadnia], ale głowa głupia i oko głupie, chi, chi...* [śmieje się]

Ania: [pociesza:] ... *nie głupie, nie głupie, bo jakbyś nie miała oka, tobyś nie widziała...*

Zuzia: ... *wiem, hy... patrz...* [wskazuje na rysunek, śmieje się]

Ania: ... *to co? Mówisz, że jest głupie oko?*

[Zuzia i Ola śmieją się]

Ania: [wyprowadza je z błędu, obrusza się na zachowanie koleżanek:] ... *to nie jest nic śmiesznego...*

Skrócona wypowiedź Pawła implikuje dwa zdania z użyciem trybu przypuszczającego. Implikatury konwersacyjne i konwencjonalne (na temat jedzenia grzybów przez ludzi i jeże) można wyczytać w oparciu o kontekst i sytuację rozmowy (opowiadanie obrazków). W wypowiedzi występuje przestawienie w szyku zdania przyrostka trybu przypuszczającego *-by*, które wskazuje na błędną regułę interpretacji trybu (Ożdżyński 1995):

- (6) Paweł: ... *o grzybach, ale grzybów się nie je, bo będzie do szpitala, muchomorów i tak też się nie je...*

Piotr: ... *a jeżów [jeżów] nie, bo tes, bo jeze tes [też] klujom [klują], prawda?... i jeze tylko mogą jeść zatrute, i wtedy one nie umrą, tes takie zec, ze się strasnie casami mogą umrzeć...*

[...]

Paweł: ... *i by ja grzybów* [por. ja bym nie dał], *tobym im nie dał jeść, ja w ogóle nie jem*, [uzasadnia:] *bo by się zerzygałem...* [Gdybym mógł coś zrobić, to nie

dałbym jeżom grzybów do jedzenia; Gdybym miał jeść grzyby, to zerzygałbym się];

Piotr: ... *bo byś się zatruł, ja takie grzyby jem niezatrute...* [Gdybyś miał jeść grzyby, to zatruliłbyś się].

3.2. Zabawy badawcze były okazją do wielu wypowiedzi dzieci, w których zastosowały one morfologiczne wykładniki modalności (fleksyjne formy czasownika) trybu przypuszczającego, informując o hipotetycznym charakterze zjawisk.

Zabawy badawcze służą między innymi do rozpoznawania i określania relacji przyczynowo-skutkowych zachodzących w świecie fizycznym. W nauce obserwacji zjawisk przyrodniczych pomocne są obrazki i pytania nauczyciela (Muchacka 1999).

Zapis rozmowy nauczycielki z dziećmi tworzy swoistego rodzaju dyskurs, tekst argumentacyjny. Dzieci przytaczają przykłady poruszania się i zmiany stanu przedmiotów pod wpływem sił natury i sił fizycznych. Wypowiedzi te są uzasadnieniem posiadanej wiedzy o relacjach przyczynowo-skutkowych, są dowodem na umiejętność logicznego myślenia i wnioskowania oraz na sam fakt potencjalnych zmian w rzeczywistości.

W pytaniach zależnych nauczycielki, pytaniach o uzupełnienie, w pierwszym członie występuje spójnik *gdyby* rozpoczynający zdanie. *Gdyby* w pierwszym znaczeniu oznacza „możliwość lub nie spełniony warunek realizacji tego, o czym mowa w drugim zdaniu” (SJPSz 640). Drugi człon zdań jest pytaniem i sugeruje dzieciom możliwość wyboru warunku, dzięki któremu przypuszczalnie zrealizuje się sytuacja równoczesnego spadania piórka i orzecha. „Słowami *gdyby* lub *a gdyby* otwieramy zdanie, zwykle pytajne, w którym zastanawiamy się nad możliwością wykonania czegoś lub nad możliwymi następstwami jakiejś sytuacji” (SJPB 2: 6):

(7) Nauczycielka: A *gdyby* równocześnie puścić piórko i orzech, to co szybciej spadnie?

Wiktor: ... *orzech, bo on jest cięższy, a piórko jest lżejsze* [lżejsze] *i całe się tak rusza...*

(8) Nauczycielka: A *gdybyście* mieli ułożyć te zjeżdżalnie, od najwolniej toczącej się kuleczki na zjeżdżalni do najszybciej, to która by była pierwsza?

Ania: ... *ta, no bo jes* [jest] *najniżej tutaj ustawiona...* [pokazuje na obrazku].

Wypowiedzi dzieci z użyciem form trybu przypuszczającego (9, 10, 11, 12) posiadają strukturę *a gdyby..., to...,* służącą do wyjaśniania związku przyczyny i skutku danych zdarzeń. Mirosław Bańko tak określa jedną z funkcji konstrukcji *a gdyby..., to...:* „W zdaniu podrzędnym występuje czas przeszły, warunek określony w nim może być spełniony, w zdaniu nadrzędnym występuje czas przyszły, tryb warunkowy potencjalny” (SJPB 2: 5).

Rozmowa dzieci i nauczycielki stanowi dyskurs wzajemnie dopełniających się aktów mowy będących dowodem na osobisty stosunek dzieci do treści własnej wypowiedzi. „Niektóre współczesne ujęcia terminowi *tryb* nadają szerszą interpretację i zaliczają do tej kategorii, obok morfologicznych, także syntaktyczne i leksykalne wykładniki modalności, a więc różne połączenia form i środków leksykalnych” (EJO 614). Oprócz morfologicznych wskaźników modalności epistemicznej

hipotetyczności sądów dzieci używają leksykalnych wykładników, na przykład partykuły *chyba*, czasowników modalnych *móc*, *mieć*, czasownika nieosobowego *trzeba*:

(9) ... *teraz ja mówię, dobra, a gdyby to mogło tak i to, i drugie tak, toby już spadło i tyle, i by mogło chyba się rozbić, tyle...* [Gdyby ta piłka mogła w ten sposób się toczyć i druga w ten sposób, to spadłyby już i mogłyby się chyba rozbić] [Piotr, 5:6].

(10) Nauczycielka: A co to jest tutaj?

Paweł: ... *szklane butelki...*

Piotr: ... *sklane, a gdyby one spadły na skałę albo na coś innego, to mogom [mogą] się rozbić...*

Nauczycielka: Tak.

Paweł: ... *teraz ja mówię..., a jakby piesek sobie wziom niom [wziął ją] i tak trzymał, toby buch [pokazuje ciałem] potknął i by wtedy tam, i by...* [por. i potknąłby się] [i by wtedy upadł].

Nauczycielka: [dopowiada] Zranił się.

Paweł: ... *toby miał szkło* [por. *gdyby miał szkło*], *wtedy by operacja była...*

(11) Nauczycielka: Co szybciej spadnie na ziemię, ta książka duża czy ta mała? Jak myślicie?

Piotr: ... *duża...*

Nauczycielka: Dlaczego?

Piotr: ... *no bo jest większa od małej, no ji [i] by, gdyby ona była blisko do spadnięcia, no toby spadła wtedy...*

Paweł: ... *a jak ta mała by była daleko, toby trzeba było po niom [nią] wyjść, żeby sobie wziąć, po drabinie...*

(12) Nauczycielka: A teraz popatrzcie jeszcze na ten obrazek, co spadnie szybciej?

Paweł: ... *paczka...*

Nauczycielka: Dlaczego?

Piotr: ... *no bo jest wyssa od tego listu, a gdyby ona była na safie, bliziutko, bardzo bliziutko, toby była tak położona, na takim ostrym skrucie [krawędzi], no toby mogła spaść...*

Paweł: ... *teraz ja...*

Piotr: ... *a gdyby było otwarte okno, toby pseleciała tam jus...*

Paweł: ... *poleciała sobie, jakby był wiatr...*

Piotr: ... *no ji [i] by zleciała, no ji by się zawiesiła w gałęź [zawisła na gałęzi], [mogła] by mogła spaść w błoto...*

Nauczycielka: Teraz powiedzcie mi, czy papier spadnie szybciej czy orzech?

Paweł: ... *orzech...*

Nauczycielka: Dlaczego?

Paweł: ... *dlatego, że on jest trochę cięższy od papieru...*

Piotr: ... *a gdyby był on na gałęzi, a ktoś by strącał gałęzią [potrząsał], toby spadł orzech...*

Paweł: ... *na jego głowę...*

Podczas rysowania w wypowiedzi Pawła użyty został czasownik modalności deontycznej *musieć* w formie 1. os. lp. trybu przypuszczającego. Paweł w ten sposób podaje argument przemawiający za koniecznością równoczesnego zastosowania komputera i głośników, ... *bo inaczej nie działałby mikrofon*... Obowiązek zabrania komputera jest wewnętrzną koniecznością (Jędrzejko 1989), warunkiem do spełnienia hipotetycznej sytuacji. Modulant *chyba* osłabia stan pewności, przekonania Pawła co do równoczesnego działania mikrofonu i komputera:

(13) Andrzej: ... *to będzie mikrofon*... [pokazuje flamaster]

Paweł: ... *ja mam mikrofon*... [...]... *albo ja przyniosę z domu swój prawdziwy mikrofon*... [...]... *ale musiałbym wtedy za... chyba musiałbym wtedy zabrać komputer jeszcze, bo inaczej nie działa... i głośniki, bo inaczej nie... [...]... bo inaczej nie działałby mikrofon*... [por. bo w przeciwnym razie nie działałby mikrofon].

W zdaniu (14) hipoteza na temat budowania domu ze strychem na dole, a piwnicą na górze jest dla dzieci czymś, co nie może być zrealizowane, jest niemożliwe. Pojawia się element wartościujący – takie wykończenie domu jest nierealne, jest złe, jest niewłaściwe i w oczach dzieci jest śmieszne:

(14) ... *Piotrek, jakby tak wybudowali, że na górze jest piwnica, a na dole strych, toby było śmieszne*... [Paweł, 5:4].

3.3. Zabawy badawcze dały dzieciom okazję do wypowiedzi o faktach wyobrażonych. Są to wypowiedzi realizowane w formie współnarracji (Bokus 1991) z zastosowaniem czasownikowych form trybu przypuszczającego i leksykalnych wskaźników modalności epistemicznej, deontycznej o nacechowaniu wartościującym i emocjonalnym.

Podstawowe formy interakcji werbalnej – dialog lub polilog – wskazują na różny charakter konwersacji. Zdarza się, że nadawcy przyjmują strategie aksjologiczno-emotywnie, za pomocą których proponuje się partnerowi rozmowy przyjęcie opinii wartościujących w stosunku do znanych lub hipotetycznych faktów, zdarzeń, stanów, osób, rzeczy. Aktami mowy realizującymi tego typu strategie są akty emotywno-oceniające, za ich pomocą wyrażane są różne stany emocjonalne nadawcy (radość, smutek, zazdrość, złość itp.).

Do podstawowych parametrów strategii aksjologiczno-emotywnych należą: ocena aksjologiczna, która często idzie w parze z wyrażoną emocją, kierunek wartościowania (wyrażenie ocen do JA – ocena własnego działania, lub TY – ocena działania interlokutora), sprawca ocenianego stanu rzeczy (p: JA, p: TY, p: ON) oraz indywidualna korzyść powstałego stanu rzeczy (p>JA, p>TY) (Awdiejew, Habrajska 2006: 64).

Dyskurs Piotra i Pawła na temat wyobrażonych, potencjalnych zdarzeń militarnych jest bogaty w wypowiedzi nacechowane wartościująco i emocjonalnie. Oprócz leksykalnych środków wartościujących nacechowanych pozytywnie (najwyższy stopień przysłówka *dobrze – najlepiej*) i przykładów wartościowania negatywnego (rzeczowniki: *złodziej, pistolet, karabin*; czasownik *strzelić*) treść aktów mowy implikuje ocenę zdarzeń według osobistych hierarchii wartości.

Na przykład ze zdań:

*... gdyby dziecko chodziło do wojska i by chciało na chwilkę wrócić do domu i uratować mamę i tatę, toby musiało stselić [strzelić] w złodziei i tyle... [Piotr, 5:6];
... a ja bym musiał stselać, gdyby złodziej by coś mi ukradł... [Piotr, 5:6]*

– wynika, że wielką pozytywną wartością dla dziecka są rodzice oraz sam fakt obrony ich życia i mienia przed złodziejami. W celu obrony Piotr podjąłby się nawet strzelania do złodziei. Czynność ta jest negatywnie postrzegana przez społeczeństwo, a więc czasownik *strzelać* posiada negatywne nacechowanie wartościujące, uwarunkowane sytuacyjnie. O narzuconym sobie obowiązku (konieczności wewnętrznej) strzelania świadczy czasownik modalności deontycznej – *musieć*.

Inną hierarchię wartości implikuje wypowiedź:

... a gdyby ja [gdybym] nie chodził do wojska ani, ani policjantem bym nie był, a bym się odcucił od wojska i od policjantów, no to i bym sobie zamontował broń, no to wtedy by było najlepiej... [Piotr, 5:6], z której wywnioskować można, że na najwyższym miejscu plasuje się wartość posiadania broni: ... i bym sobie zamontował broń, no to wtedy by było najlepiej... – pod warunkiem że Piotrek nie pracowałby ani w policji, ani w wojsku, gdzie trzeba przestrzegać surowych zasad.

Na wartościujące nacechowanie w wypowiedzi:

... jakby tata mój jesse nie był tak jak teraz, toby wtedy było źle, bobym wtedy nic się od niego nie nauczył psecies, bo gdybym nie, tobym y... y... budował takie byle jakie zeczy...

wskazują frazy: *... byłoby źle..., ... byle jakie zeczy...,* zaprzeczenie: *... bym nic się od niego nie nauczył...* Wymienione akty mowy Piotra wskazują, że pozytywnymi wartościami dla niego są tata, jego praca, nauka budowania porządných rzeczy.

Emocjonalny charakter wypowiedzi wyraża się w urwanych zdaniach, wykrzyknieniach, wyrażeniach dźwiękonaśladowczych. Używanie gestykulacji, ruchu całego ciała wspomaga i uzupełnia przekaz werbalny; całość sprowadza się do gry dziecięcej wyobraźni:

(15) Paweł: *... y... tom... taky... ulica, on jedzie na przykład, a tu widać most, tu widać taki most, ta, co tam jest po... woda, rekiny, krokodyle i jedzie, jedzie pfl!... i...*

Piotr: *... a gdyby się zawałił most, to wtedy...*

Paweł: *... pfl!... ja!*

Piotr: *... [wtedy] by mógł spaść samochód...*

Jako imaginacyjną traktować należy kolejną sekwencję dziecięcych wypowiedzi:

(16) Piotr: *... gdyby dziecko chodziło do wojska i by chciało na chwilkę wrócić do domu i uratować mamę i tatę, toby musiało stselić w złodziei i tyle...*

Paweł: *... a złodziej sobie, na takie coś o!... takie specjalne klucze do domu, idzie, idzie, wchodzi na górę i z góry otwiera, i jest, i a... a!... i szybko tak muszą tak fu! fu!, pflu! [dmucha, wypowiedź ilustruje ruchami ciała].*

Piotr: *... a ja bym musiał stselać, gdyby złodziej by coś mi ukradł...*

(17) Piotr: ... *a jesce coś powiem, gdybyśmy chodzili z Pawłem do Wojska Polskiego, a Niemcy by nas zaatakowali, toby mieliśmy rozkaz do stselania i jezdzenia cołgami, prawda, prawda, Paweł?*

Paweł: ... *pf, prr, pff, prr, ja by tu tak strzelałem...*

Piotr: ... *a gdyby Policja, a w Policji to jesce gozej, bo oni, bo oni z pseckola nasego y... wymyślili tak, tseba zrobić kukiełkową policję, prawda?*

Paweł: ... *teraz ja, a jakby do wojska angielskiego chodziliśmy, toby codziennie o północy i w dzień trzeba [by] było szczelać [strzelać]...*

Piotr: [potwierdza:]... *no właśnie...*

(18) Paweł: [wypowiada się na temat obrazka przedstawiającego dworzec kolejowy:] ... *jadą sobie takie pociągi, zatrzymuje się i ludzie wsiadają, i policjant wchodzi i patrzy, jak jadą...*

Piotr: ... *a gdyby szybko, toby się dało zatsymać, prawda?*

Paweł: ... *dziecko, mama musi mu przeczytać dzieckowi [dziecku], czemu się szybko nie jeździ, czemu po torach się nie chodzi, bo przejedzie pociąg...*

(17,18) Analizując pytania języka potocznego, mówi się o niestabilności szyku członów zdania, ruchomości składników, zasadzie rozwijania i poszerzania składników struktury zdaniowej (Boniecka 1999). Dowodem na to są tak zwane pytania sklejki, inaczej nazwane przez Barbarę Boniecką tekstami pytajnymi. Powyższe wypowiedzi pytajne Piotra i Pawła są kompleksami pytajnymi, to znaczy wielozdaniowymi ciągami o różnych komunikacyjnych treściach, reprodukcji toku myślowego nadawcy. Mówiąc bardziej szczegółowo, budowa ich polega na scalaniu stwierdzenia ze znakiem upewniania się. Stwierdzenia występują w intencji modalnej typu epistemicznego i deontycznego. Niektóre człony wypowiedzeń mają charakter hipotetyczny (modalność epistemiczna). W pewnych odmianach modalność epistemiczną wyraża się środkami gramatycznymi – form trybu przypuszczającego czasownika i konstrukcjami warunkowymi. Zaistnienie konieczności wykonania hipotetycznej czynności chłopcy wyrazili, używając czasownika modalnego nieosobowego *trzeba*. W pytaniach występują zarówno poprawne, jak i błędne formy trybu przypuszczającego. Na istnienie błędnej reguły interpretacji trybu przypuszczającego wskazuje *by* ruchome i czas przeszły czasownika w 1. os. lm.:

Piotr: ... *a gdyby* [jechały] *sybko, toby się dało zatsymać, prawda?* [implikat: a jak stoją, to nie ma problemu (?)]

Piotr: ... *a jesce coś powiem, gdybyśmy chodzili z Pawłem do Wojska Polskiego, a Niemcy by nas zaatakowali, toby mieliśmy rozkaz do stselania i jezdzenia cołgami, prawda, prawda, Paweł?*

Paweł: ... *teraz ja, a jakby do wojska angielskiego chodziliśmy* [a jak bylibyśmy w wojsku angielskim], *toby codziennie o północy i w dzień trzeba było szczelać* [strzelać]...

Współwystępowanie form poprawnych i błędnych może świadczyć o istnieniu u dziecka dwóch konkurencyjnych reguł, z których jedna (poprawna lub błędna) stanie się później dominującą. Mogą to być także reguły komplementarne, gdy dziecko inaczej niż dorośli wyznaczyło sobie zakres danej reguły. Wreszcie może to świadczyć o braku reguły, gdy

dziecko zna jakieś dwie formy, ale nie opanowało zasad ich dystrybucji i używa obu form w swobodnej wymianie (Ożdżyński 1995: 40).

3.4. Modalność wolicjonalna jest podstawowym sposobem wyrażania postaw, który warunkuje wszystkie inne postawy i akty twórcze. Wobec tego każdy typ zdania wygłoszony z określoną intencją wyraża wolę. Wola towarzyszy bardziej lub mniej różnym typom modalności. Stąd predykaty wolitacyjne są używane w powiązaniu z wykładnikami różnych typów postaw modalnych, na przykład deontycznych lub epistemicznych. Modalność wolicjonalna jest związana z wartościowaniem, wyrażaniem emocji, perswazyjnością (Jędrzejko 2000).

Funkcją prymarną form osobowych czasownika *chcieć* jest wyrażanie świadomej woli podmiotu. W wypowiedziach dzieci pięcioletnich i sześciolletnich jednym ze sposobów wyrażania osobowych form modalnego predykatu *chcieć* w formie trybu przypuszczającego jest ukierunkowanie woli skierowanej przez nadawcę na siebie, sprawcę działania, obiekt życzenia.

Stosując tryb warunkowy, dzieci wyrażają życzenia. Władysław Kryzia (2005, za: Wittgenstein 1972) mówi o czystych życzeniach, które w komunikacji językowej mają charakter pasywny i pozostają w sferze marzeń. Z treści wypowiedzeń nie można wówczas odczytać aktywnego chcenia, woli działania.

W wypowiedziach dzieci życzenia nie występują w swej czystej postaci. Dzieci są przede wszystkim skoncentrowane na informacji o swoich potrzebach, ale mimo to życzenia związane są z chęcią zaspokojenia tych potrzeb; wskazują na wolę działania, zrobienia czegoś:

(19) ... *a gdybym nie musiał tego robić, a gdybym miał bazę, to znaczy i bym jadł, i spał w ręku, no toby było najlepiej, bo bym wtedy mógł robić coś w bazie, nawet bym mógł robić, co chcę w bazie...* [Piotr, 5:6].

Niektóre wypowiedzi życzące z zastosowaniem predykatu *chcieć* w trybie przypuszczającym mają intencję pośrednich prób:

– podczas zabawy w teatrzyk dziewczynki oglądają pacynki:

(20) Ania: ... *co to? ... zabawki, szkoda, że nie mogę sobie wziąć takiego pieska tego...*
Ola: ... *ja bym chciała mieć żabę...*

– dzieci dostają polecenie opowiadania historyjek obrazkowych:

(21) Nauczycielka: Bardzo ładnie. Teraz wam dam takie obrazki. To jest o wesołym ptaszku, a ten o smutnym misiu.
Zuzia: ... *ja bym chciała mieć o smutnym misiu...*

– podczas zabawy w króla król – Kuba – nie rozkazuje, ale wypowiada prośbę w formie życzenia:

(22) ... *chciałbym wodę, chciałbym wody kubeł, trzeba cały zamek umyć, ale podłogę, bierze się wody na ścierkę i się ściera...* [Kuba, 5:2].

W zabawie w zagadki (23) Wiktor nie tylko modalizuje (wypowiada życzenie), ale jednocześnie wskazuje na siebie jako na wykonawcę czynności. Zaznacza wolę

spełnienia czynności (... *powiedzieć, że kubek...*) i tym samym zaspokajają swoją potrzebę trafnego zgadywania:

(23) Grześ: ... *na wodę, jes [jest] prostokątem i ma korek...*

Wiktor: ... *bo ja bym chciał powiedzieć, że kubek...*

Nauczycielka: Nie kubek. Wiesz, co to jest, Grzesiu? No to jeszcze się zastanów.

Poniższe wypowiedzenie ma formę eliptyczną, pochodzi z zabawy w budowanie domów z klocków. Występuje elipsa bezokolicznika, przypuszczalnie „robić” lub „mieć”, lub „budować”:

(24) Grześ: ... *ja bym chciał okno, ale nie bez takiego, o to tylko taka dziura...*

Maciek: ... *mi zabrakło klocków takich, może jes [jest] jeszcze jakiś?*

W wypowiedzeniu (25) Grześ wyraża swoją potrzebę poprzez zastosowanie negacji:

(25) Maciek: ... *no to z takiego zbudowałem, bo nie mogłem z innego zbudować, bo nie pamiętałem dokładnie, jak to się na takim czymś i to się robiło tutaj, się tak po prostu wciskało...*

Grześ: ... *o, ja już bym nie chciał tego robić...*

Kuba: ... *drugi jakiś zrobimy, oni już mająm [mają] taki domek...*

W zabawie w sklep dzieci wypowiadają swoje pragnienia posiadania różnych produktów, co wyraża się w prośbach i w życzeniach. Z kontekstu sytuacyjnego dowiadujemy się, że wypowiedzenia kierowane są do partnerów rozmowy – pełniących role sprzedawców. Mówiące dzieci (źródło modalności) nie wskazują wykonawcy czynności, ale sytuacja zabawy określa obiekt modalizowany – sprzedawcę, na przykład:

(26) Grześ: ... *chciałbym jabłko kupić...*

Ola: ... *proszę...*

(27) Ola: ... *dzień dobry, chciałbym kupić kilogram mleka...*

Grzesiu: ... *ale już nie ma...*

Ania: ... *nie ma, ja wzięłam...*

Ola: ... *nie ma...*

Ola: ... *to pani jest bardzo niedobra...* [śmieją się]

Ania: ... *to nie wiedziałam, że pani chce kupić kilogram mleka...*

Ola: ... *proszę, ja chciałbym kupić soczek...*

(28) ... *dzień dobry, mógłbym kupić kruskawkę...* [truskawkę] [Grześ, 5:7];

(29) ... *czy mógłbym kupić maliny...* [Grześ, 5:7]

Wypowiedzenie Zuzi (30) – osoby sprzedającej, ma strukturę zdania twierdzącego, ale jest wyrażone z intencją pytającą, o czym świadczy intonacja formy trybu przypuszczającego (... *a jakby pani chciała jabłko...*). Sprzedawczyni Zuzia wyraża implicytnie wolę i zamiar sprzedaży jabłek i reklamując towar, narzuca klientce myśl o potrzebie i zaletach sprzedawanego towaru:

- (30) Ola: ... *dzień dobry, proszę to i jeszcze proszę jedną truskaweczkę...*
 Zuzia: [zachęca, zachwala:] ... *a jakby pani chciała jabłko, to one są doskonałe...*
 Ola: ... *to proszę jeszcze jabłko, tylko nie ugryzione...* [jeden z obrazków przedstawia ugryzione jabłko].

W niektórych aktach mowy obserwuje się w jednym wypowiedzeniu używanie predykatu modalnego *chcieć* w różnych formach osobowych tego czasownika w połączeniu z wykładnikami innych typów modalności fakultatywnej, na przykład deontycznej i epistemicznej. Na przykład predykatyw modalny *trzeba* przyjmuje wartość deontyczną w wypowiedzi z intencją prośby z zastosowaniem czasownika *chcieć* w formie trybu przypuszczającego (*chciałbym*):

- (22) ... *chciałbym wodę, chciałbym wody kubeł, trzeba cały zamek umyć, ale podłogę, bierze się wody na ścierkę i się ściera...* [Kuba, 5:2].

Osoba dorosła (nauczycielka) bierze czynny udział w kreowaniu dziecięcego (zabawowego) dyskursu. Tryb przypuszczający czasownika *chcieć* zastosowano w pytaniach:

- (31) *Chciałybyście się teraz pobawić tymi zwierzątkami? No to robimy teatrzyk. W co jeszcze chciałybyście się bawić? A chcielibyście być Tarzanami?*

Są to wypowiedzenia z ukierunkowaniem na ujawnienie woli dzieci. Zdania wyrażają intencję zaproszenia i sugestii do zabawy i opowiadania. Pytanie, czy odbiorca jest w stanie coś zrobić, czy ma zamiar lub ochotę – jest grzeczniejszą formą trybu przypuszczającego. Nadawca wyraża niejako powątpiewanie, czy odbiorca jest w stanie albo zechce podjąć jakieś działanie i w efekcie nie powinien się czuć w ogóle zobowiązany (Tabakowska 2001).

Wypowiedzenia z ukierunkowaniem na ujawnienie swojej woli występują w postaci życzenia w formie trybu przypuszczającego (... *chciałabym, abyście mi opowiedzieli...*), w kompleksie pytajnym, przygotowującym dzieci do zabawy w rysowanie i opowiadanie. Nauczycielka stymuluje (uruchamia) wyobraźnię dziecka:

- (32) *Wyobraźcie sobie, że polecieście w kosmos supernowoczesną rakieta. Pewnego dnia dolecieście do pewnej planety. Na tej planecie zobaczyliście bardzo dużo różnych ciekawych rzeczy. Chciałabym, abyście mi opowiedzieli i narysowali, co widzieliście. Jak wyglądała rakieta? [...]*

3.5. Tryb warunkowy, morfologiczny będący wykładnikiem semantycznego trybu problematycznego w zdaniach niezależnych może również wyrażać zachętę, zaproszenie, prośby (EJO 89–90).

W wypowiedziach dzieci użycie pragmatyczne czasownika modalnego *móc* w odpowiednich formach osobowych i czasowych wraz z określoną modalnością zdaniową ma między innymi charakter pośrednich aktów mowy zapowiadających przyszłe wydarzenia (pośrednie oferty – zobowiązania) – komisyy.

Oznacza to, że czasownik *móc* „może nadawać zmodalizowanemu wypowiedzeniu inną wartość illokucyjną, niż to wynika z formy tego wypowiedzenia”, czyli modalności intencjonalnej (Ligara 1997: 209). Predykat *móc* występuje w funkcji wykładnika pośredniego aktu komunikacji.

Pośrednie akty oferty – proponowanie czegoś odbiorcy, są realizowane przez zastosowanie na przykład formy *może* oraz modalności zdaniowej pytajnej lub oznajmującej. Realizacja aktu pragmatycznego oferty wymaga spełnienia warunku możliwości aletycznej lub możliwości inherentnej (wynikającej ze zdolności, właściwości wewnętrznych nadawcy oraz pozwolenia odbiorcy informacji oferowanej na jej wykonanie).

W przykładach (33, 34, 35) występują oferty w formie pytajnej oraz oznajmującej, pośredni akt oferty (zachęty, propozycji, zachwalania towaru) jako postać oboczna do pytania:

(33) ... *może gazetę? ... może gazetę o taką, różne obrazki, proszę...* [Maciek, 5:9];

(34) ... *może gazetę albo takie ze samolotem...* (?) [Maciek, 5:9];

(35) ... *a może, a może to, cizia mizia...* (?) [Maciek, 5:9].

Wypowiedzi Maćka, pełniące rolę sprzedawcy podczas zabawy w sklep, wyrażają intencję zachęty i zaproszenia do kupowania, wyboru produktów. Sprzedawca sugeruje, co klient ma kupić, pośrednio wpływa na wolę kupującego. Elipsa czasowników (np. kupować, być) świadczy o użyciu języka potocznego w określonym typie sytuacji komunikacyjnej, jaką jest interakcja między ekspedientem a nabywcą w sklepie.

Bibliografia

- Awdiejew A., Habrajska G., 2006, *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, t. 2, Łask.
- Bokus B., 1991, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Kielce.
- Brajerski T., 1966, 'Przytoczenie' nie jest kategorią składniową, „Roczniki Humanistyczne Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, t. 14, z. 4, s. 75–96.
- Danielewiczowa M., 2000, *Główne problemy opisu i podziału czasownikowych predykatów mentalnych*, [w:] *Studia z semantyki porównawczej*, red. R. Grzegorzczkova, K. Waszkowa, Warszawa.
- Goldberg A.E., 2003, *Kształtowanie się semantyki konstrukcji struktury argumentowej w języku angielskim*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków.
- Górny W., 1966, *Składnia przytoczenia w języku polskim*, Warszawa.
- Jędrzejko E., 1989, *O tzw. wewnętrznej i zewnętrznej konieczności jej podstawowych wykładnicach leksykalnych*, „Polonica”, t. 13: 1988, s. 17–27.
- Jędrzejko E., 2000, *Modalność – w języku i tekstach. Od gramatyki do stylistyki*, [w:] *Kategorie pragmatyczne*, red. E. Sławkowa, Cieszyn.
- Kryzia W., 2005, *Polskie i słoweńskie predykaty modalne o znaczeniu 'chcieć', 'móc', 'musieć', 'powinien' na poszerzonym tle słowiańskim*, Katowice.
- Laskowski R., 1984, *Fleksja*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, red. S. Urbańczyk, t. 2: *Morfologia*, red. R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel, Warszawa.
- Ligara B., 1997, *Polskie czasowniki modalne i ich francuskie ekwiwalenty tłumaczeniowe*, Kraków.
- Muchacka B., 1999, *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*, Kraków.
- Ozdzyński J., 1997, *Kształcenie sprawności językowej dzieci i młodzieży, projekt badawczy*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ozdzyński, T. Rittel, Kraków, s. 23–51.

- Ożdżyński J., 1995, *Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ożdżyński, T. Rittel, Kraków, s. 32–65.
- Psychologia języka dziecka*, 2007, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk.
- Szymanek K., 2001, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa.
- Szymańska I., Śpiewak G., 2006, *Gramatyka konstrukcji – założenia teoretyczne i pytania metodologiczne*, [w:] *Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, red. P. Stelmaszczyk, Łódź.
- Tabakowska E., 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków.
- Tomasello M., 2003, *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?*, [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków.
- Wittgenstein L., 1972, *Dociekania filozoficzne*, tłum. i wstęp B. Wolniewicz, Warszawa.

Objaśnienia skrótów

- EJO – *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, wyd. 2. poprawione i uzupełnione, Wrocław – Warszawa – Kraków 1999.
- SJPB – *Słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, t. 2, Warszawa 2007.
- SJPSz – *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 1–3, Warszawa 1978.

Forms of Subjunctive Mood in Utterances of Children at the Preschool Age

Abstract

The category of mood is an expression of the speaker's attitude towards the content he/ she puts into words connected with 'truthfulness'. It represents the modal component of the semantic structure of a sentence. The author analyzes forms of subjunctive mood used by children at the age of five and six. Expressing the possible states refers both to the real and imagined worlds. Investigative games make children use many utterances including morphological expressions of modality to inform about hypothetical phenomena. The teacher's conversation with children makes a special discourse, an argumentative text. Children's utterances are to account for their knowledge of causal-effective relationships. They prove the skill of logical thinking and inference as well as the very fact of potential changes in reality. Talking about imagined things also allowed to involve axiological and emotional strategies in a conversation. Every sort of sentence that is produced with a particular intention expresses a will that is connected with different types of modality. Using forms of subjunctive mood children want to direct the speaker's will at himself/ herself, the performer of an action, the object of a wish. Children also express their wills and wishes in this way. Encouragements, invitations, and requests can take a form of subjunctive mood as well.