

VARIA

Ewa Brzdęk

Modalność oraz illokucja wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym w sytuacjach zabawowych

1. Modalność zdaniowa oraz modalność jako kategoria logiczno-semantyczna w językoznawstwie jest rozważana w aspekcie komunikacji językowej w powiązaniu z sytuacją aktu mowy, w którym powstaje dana wypowiedź. Językoznawcy podkreślają rolę elementów składowych komunikacji językowej, ich odniesienie do rzeczywistości pozajęzykowej oraz znaczenie wiedzy wnoszonej przez nadawcę i odbiorcę w akt mowy. Wiedza ta umożliwia wystąpienie określonych typów zachowań językowych, w których następuje aktualizacja illokucji mowy dzięki wyborowi odpowiednich środków językowych, m.in. modalnych.

Zdaniem Barbary Bonieckiej „modalność bywa ostatnio w niektórych opracowaniach wyraźnie łączona z teorią aktów mowy” (1984: 87). Badaczka przytacza argumenty m.in. Krystyny Pisarkowej czy Aleksandry Okopień-Sławińskiej dotyczące zależności między skutecznością aktu mowy a cechami modalności, które mogą mieć na przykład postać wskaźników leksykalnych (przysłówek modalnych) i leksykalno-składniowych (czasowników modalnych). „A. Okopień-Sławińska zaznacza, że odbiera modalność jako semantyczny współczynnik aktu nadawczo-odbiorczego, jako główny komponent znaczenia pragmatycznego” (Boniecka 1984: 88). Opierając się na teorii aktu mowy Johna Langshaw Austina, wiemy, że wypowiedzenie, zanurzone w sytuacji komunikacyjnej, zawiera w sobie trzy rodzaje działań (akt lokucyjny, illokucyjny i perlokucyjny)¹. W związku z tym „w moc illokucyjną jest wyposażone każde wypowiedzenie języka naturalnego, o ile jest skierowane do kogoś”

¹ Jak wiadomo, John L. Austin wyróżnił trzy aspekty, składniki aktu mowy:

lokucyjny – który obejmuje samo wypowiedzenie, zdanie o treści wynikającej z systemu języka, jego znaczenie, treść semantyczną; składnik ten odnosi się jedynie do fonicznej artykulacji jakiegoś wyrażenia językowego, posiadającego sens, bez uwzględnienia sytuacji oraz uczestników aktu mowy;

illokucyjny – składnik (według Austina) najważniejszy i decydujący dla aktu mowy; jest to wyrażenie intencji mówiącego, czyli tego, co chce on osiągnąć poprzez wypowiedzenie danego wyrażenia; aspekt illokucyjny stanowi o sile (mocy) aktu mowy, jego funkcji pragmatycznej; intencja nadawcy decyduje o tym, czy mamy do czynienia ze stwierdzeniem, prośbą, rozkazem (nakazem), obietnicą, pytaniem itp.;

(Boniecka 1985: 70). Celem aktów illokucyjnych według B. Bonieckiej jest: zmobilizowanie słuchacza do działania, skupienie uwagi słuchacza na treści wypowiedzi nadawcy, zmobilizowanie słuchacza do uświadomienia sobie, w jaki sposób nadawca kreuje swój tekst. „W określaniu mocy illokucyjnej wypowiedzi znaczną rolę można przypisać środkom uznanym za wyspecjalizowane w wyrażaniu modalności” (Boniecka 1985: 76). Przykłady zamieszczone poniżej zawierają leksykalne wykładniki modalności na powierzchni wypowiedzenia; wyposażone są również w opis intencji (w sensie pragmatycznym) dziecka przekazującego komunikat.

Nauczycielka: Słuchajcie uważnie teraz. Który domek z kart nie przewróci się?²

Kamil: [informuje] ... ten pierwszy domek, [wyjaśnia] bo on jest najlepiej ułożony...

Wiktor: [wnioskuje] ... a ja myślę, że ten drugi...

Nauczycielka: Dlaczego jest najlepiej ułożony?

Kamil: [uzasadnia i wskazuje na obrazek] ... bo musi być szeroko ułożony, nie tak ani nie tak...

Nauczycielka: A Wiktorze, dlaczego tak myślisz?

Wiktor: [przyznaje się do niewiedzy lub braku umiejętności wyjaśniania] ... nie wiem...

Kamil: [zapewnia, wyraża chęć do prezentacji siebie, chce zwrócić na siebie uwagę] ... naprawdę moja odpowiedź jest dobra...:

[zamiar] ... weźmiemy sobie piłkę i będziemy grać bum bum bum. [niezdecydowanie] a może nie, a może tak. [zaniepokojenie] tylko wtedy nie będziemy wiedzieć, co pani mówi. [lekceważenie] co z tego, będziemy mogli robić, co chcemy, albo pytać się...;

Zofia: [ocenia, wyśmiewa, wartościuje negatywnie] ... ale głowa głupia i oko głupie, chi, chi...

Anna: [poucza, wyjaśnia] ... nie głupie, nie głupie, bo jak byś nie miała oka, to... byś nie widziała...

2. W języku dzieci występuje modalność obligatoryjna, tzw. zdaniowa (intencjonalna, syntaktyczna, główna), która decyduje o typie strukturalnym wypowiedzenia, oraz modalność jako kategoria logiczno-semantyczna. Proces pojawiania się modalności w rozwoju mowy dziecka można prześledzić na podstawie badań psycholingwistycznych, prowadzonych pod kierunkiem Marii Zarębiny i Stefana Szumana (Zarębina 1965, Szuman 1968).

Pierwsze przykłady językowych wykładników modalności w języku małych dzieci występują wraz z pojawianiem się:

perlokucyjny – to skutek, rezultat wypowiedzenia danego aktu mowy, swoisty efekt tegoż wypowiedzenia, np. odbiorca może być zakłopotany, zastraszony, o czymś przekonany lub skłoniony do jakiegoś działania. Badanie efektów perlokucyjnych jest bardzo trudne, niektórzy twierdzą, że może ich być nieograniczona ilość. Określony efekt perlokucyjny może być zamierzony lub nie. Pragmatyści zajmują się przede wszystkim badaniem owych zamierzonych efektów perlokucyjnych.

² Materiał poddany analizie jest wyborem tekstów dzieci przedszkolnych w wieku 5–6 lat. Rozmowy dzieci podczas zabaw zostały nagrane na taśmę magnetofonową i utrwalone w formie pisemnej. Zabawy „w króla”, zabawy badawcze, rysowanie i malowanie, budowanie z klocków, zagadki, opowiadania bajek i historyjek obrazkowych były aranżowane w Przedszkolu nr 75 w Krakowie. Ponadto wykorzystuję przykłady analizowanych tekstów z prac badawczych S. Szumana, M. Zarębiny i B. Bonieckiej.

- zdań pojedynczych i złożonych oraz ich równoważników, np. *pokazać można* (1;11,25); *pan bluni* [brudny], *musi się umyć* (2;0,10)³;
- zdań i równoważników zdań pytających, występujących równocześnie z twierdzącymi około 1;3 roku życia;
- zdań i równoważników zdań rozkazujących i wykrzyknikowych, np. *nie można papielosi blać!* (1;8,28); *nie cie!* (1;5,18).

W słownictwie dziecka dwuletniego (Zarębina 1965) i grupy dwadzieściorga dzieci dwuletnich (Szuman 1968) występują czasowniki oznaczające czynności wyrażające postawę wolicjonalną wobec rzeczywistości. Jest ich mało, biorąc pod uwagę cały badany słownik dzieci, są to: *dać, chcieć, móc, musieć, pozwolić*. Występują również czasowniki nieosobowe: *można, potrzeba, trzeba, wolno* (Zarębina 1965: 78). Obserwowane przez Szumana dzieci czteroletnie uzupełniają tę listę o czasowniki modalne i predykatywy modalne: *da się, powinno się, trzeba, woleć, zabronić, kazać, pozwolić*.

Wyrazy: *wolno, można, trzeba* w zdaniach o charakterze ekspresyjnym i typie zakazu są łączone z partykulą *nie* i z bezokolicznikiem, np. w zwrotach: *nie wolno mi dać śledzie* (2;1), *nie można papielosi blać* (1:8.28), *nie ciebu* [trzeba] *chodzić* (2;0,4). Gramatyczne, składniowe i intonacyjne środki modalne są dzieciom bardzo dobrze znane i używane. Często występują: przymiotnik określający cechy niezmysłowe, jak *potrzebny*, oraz przysłówki osądu, modalne, jak: *może, naturalnie, przecież, naprawdę* (Zarębina 1965: 79). Nazwy czynności ludzkiego umysłu zostają opanowane przez dzieci późno. Są to czasowniki epistemiczne, oznaczające rozumowanie. wnioskowanie, dociekanie, których dzieci używają w wieku czterech lat, np.: *myśleć, namyśleć się, wiedzieć, rozumieć, znaczyć* itp.

W oparciu o badania psycholingwistyczne rozwoju mowy (m.in. Barbary Bokus, B. Bonieckiej, Jerzego Porayskiego-Pomsty, Grace Wales Shugar, S. Szumana) można zauważyć, że stosowanie modalności przez dzieci w zdaniach jest aktem twórczym. Wzrost umiejętności kreowania tekstu może być związany m.in. z:

1. współzależnym rozwojem mowy i myślenia⁴,

³ Liczby podane w nawiasach po wypowiedzeniach dzieci oznaczają ich dokładny wiek: w tym konkretnym wypadku: 2 lata, 0 miesięcy i dziesięć dni.

⁴ Występuje współzależność między rozwojem umysłu a rozwojem mowy dziecka. W rozwoju psychicznym dziecka mowa spełnia dwie funkcje: informacyjną, dzięki której dorośli przekazują dziecku wiadomości, pouczają, wyjaśniają, itp.; oraz instrumentalną, dzięki której język jest ważnym i niezbędnym środkiem w formowaniu się i rozwoju myśli dziecka. Pierwszym etapem w procesie kształtowania się mowy werbalnej jest jej rozumienie. Rozumienie mowy rozwija się w oparciu o dwa zasadnicze etapy poznania rzeczywistości, które wyróżnił Iwan P. Pawłow: poznawanie obrazowo-ruchowe przy pomocy działania zmysłowego; poznawanie abstrakcyjne, które może się ukształtować na podstawie procesu opanowania przez dziecko języka. Dzięki funkcji informacyjnej, ustnemu przekazywaniu wiadomości, poleceń przez dorosłych za pomocą poszczególnych wyrazów tzw. wtórnych sygnałów, wywołuje się u dziecka bezwarunkowe lub warunkowe reakcje na bodźce – słowa. Początkowo dziecko wiąże te wyrazy ze zmysłowymi sygnałami dzięki odczuciom i wyobrażeniom dotyczącym otaczającego świata. Związek rozumienia i wypowiedzania, rosnącego z wiekiem zasobu wyrazów, znajduje powiązanie z coraz większą ilością wyobrażeń i pojęć wyrażanych w słowach, oznaczających przedmioty, ich cechy i właściwości oraz stosunki między nimi zachodzące. Dzięki czynnościom rozumienia i posługiwania się zdaniami dziecko posiada możliwość myślenia

2. rozwojem emocjonalnym i społecznym dziecka,
3. stopniowym nabywaniem kompetencji komunikacyjnej,
4. bardziej urozmaiconym repertuarem form zabawy⁵.

Ad 1

Potwierdzeniem współzależnego rozwoju mowy i myślenia u dzieci przedszkolnych są ich wypowiedzi cytowane w pracach B. Bonieckiej. Są to „komentarze do operacji mentalnych stosowanych przez mówców i postaw wobec przedkładanych treści przyjętych podczas konstruowania komunikatu” (Boniecka 1999: 204). Komentarze dotyczą sposobów rozumowania i postaw modalnych, dzięki którym dzieci wnioskuje, motywują (uzasadniają, argumentują), wyrażają niepewność, konieczność. Wypowiedzi przybierają formy modalności obligatoryjnej (zdaniowej) z zastosowaniem leksykalnych wykładników modalności.

[...] Kite robimy z... z bardzo ładnej szyszki. z najładniejszej, jaką można zobaczyć. z najładniejszej. **Bo jak mu się robi z brzydkiej, to ogon nie wygląda jak ogon** [Barbara 6;0];

[...] **I oczywiście musze** opowiedzieć też o zbieraniu darów jesieni [Barbara 6;0];

Trzeba koniecznie pamiętać o tym, żeby zawsze posprzątać po sobie. **Na pewno** pani to wie [Barbara 6;0];

Potrzebne są tak: [...]. Natomiast **trzeba** jeszcze przygotować farby. [...] **Potrzebne y... -ny** jest jeszcze klej [...]. [Barbara 6;0] (Boniecka 1999: 206–207).

Przykłady wypowiedzi pochodzące z moich badań zawierają najczęściej używane przez dzieci pięcioletnie i sześcioletnie językowe wykładniki modalności; dzieci wyrażają obowiązek, konieczność, prawdopodobieństwo, pewność, możliwość:

a) – wypowiedzi z czasownikami modalnymi właściwymi – **musieć, móc, mieć**, np.:

o spostrzeganych lub wyobrazonych stanach i sytuacjach i umiejętnie wiąże przedmioty i pojęcia, które ma na myśli. „Dzieci w wieku 3–7 lat myślą już przeważnie za pomocą słów i zdań stanowiących podstawę ich pojęć, sądów i rozumowań” (Szuman 1985: 175). Podstawą kształtowania się w umyśle dziecka sądów i rozumowań dotyczących rzeczywistości jest umiejętność operowania „schematami zdaniowymi” o różnym stopniu złożoności i spistości gramatycznej. Jasność, precyzja wypowiedzi zależy od „rozkładania myśli na jej składniki i ustalania między nimi sensownych stosunków [...] na podstawie składowej struktury języka” (Szuman 1985: 181) w procesie „cichego mówienia”, tzw. mowy wewnętrznej.

⁵ Zdaniem Lwa S. Wygotskiego zabawa jest „najważniejszą linią rozwoju” dziecka w wieku przedszkolnym. Ważną cechą aktywności zabawowej jest to, że zaaranżowana sytuacja „na niby” (zabawa symboliczna) wyzwala dziecko z przywiązania do sytuacji aktualnej, do rzeczywistych przedmiotów, czynności. Mały człowiek uczy się działać na podstawie sytuacji pomyślanej, a nie widzianej. Występuje zachowanie niezależne od tego, co widzi. Nazywa się to działaniem w polu wyobrazeniowym: „W zabawie myśl oddziela się od rzeczy i działanie zaczyna pochodzić od myśli, a nie od rzeczy” (Wygotski 1995: 79). W związku z tym można zaobserwować rozchodzenie się pola wizualnego od pola sensu. Nawiązując do rozwoju mowy, polem sensu Wygotski nazywa znaczenie słowa, znaczenie rzeczy. Dziecko posługuje się oddzielnymi od rzeczy i działań znaczeniami, które są jednak desygnatami tych rzeczywistych rzeczy i działań. Wykonuje to w umyśle, wyobraźni. Wielorakie doświadczenia zebrane podczas zabawy są drogą do rozwoju myślenia abstrakcyjnego i pamięci logicznej. „Działanie w polu wyobrazeniowym, w obrębie sytuacji «na niby», nieskrępowane zamierzenia, tworzenie planów życiowych i potrzeb woli – to wszystko powstaje w zabawie i pozwala wspiąć się na grzbiet fali, czyniąc z niej najwyższy poziom rozwoju w wieku przedszkolnym” (Wygotski 1995: 86).

... a to jest salon, tylko **muszę** doorobić komin...;
 ... **nie musisz** się Ala śpieszyć, bo dzisiaj twoje urodziny i Ania **może** poczekać...;
 ... cicho, tak, **masz** być Szrekiem... (2. os. lp. czasownika **mieć** w funkcji żądania):

– wypowiedzi z dwuargumentowym predykatem epistemicznym – **myślę, że**, np. w dialogu:

Nauczycielka: Która budowla się przewróci?

Olga: ... ja **myślę, że** ta...

Anna: ... bo ten klocek **może** się od razu przewrócić. **chyba** że się da większą ilość na ten klocek...;

– wypowiedzi z predykatem wyrażającym modalność aletyczną – **da się**, np. w dialogu:

Olga: ... o tego klocka **nie da się** poszukać...

Kamil: ... tu **może** jest...

Olga: ... y **nie da się**... to zobaczymy ten...;

b) – wypowiedzi z predykatywami modalnymi – **trzeba, można**, np.:

Jakub: ... chciałbym wodę... chciałbym wody kubel... **trzeba** cały zamek umyć, ale podłogę. Bierze się wody na ścierkę i się ściera...

Aleksander: ... dobra... to prawda...

Kamil: ... już posprzątałem... **teraz trzeba** odpoczywać...

Jakub: ... nie, **teraz wszystkie krzesła trzeba** umyć...;

Grzegorz: ... na tym się **można** bawić...

Wiktor: ... na placu zabaw... wiem... tam **można** kupować...

Grzegorz: ... sklep... na tym **można** chodzić łatwo... mówiłem, na tym **można** chodzić, nie wiesz, twoja wina...

Wiktor: ... chodnik... [...]

Grzegorz: ... wiem... **można** na tym budować...;

c) – wypowiedzi z modulantami modalnymi – **chyba, na pewno, oczywiście**, np.:

... i ktoś zapomniał zamknąć sklep **chyba**, a bo oni...;

... bo się jest przechylone, **ee na pewno** tutaj, bo to jest przeważy się, przeważyło do tego, to będzie ten obrazek i ten...;

... a ja widziałem o północy, **oczywiście** to ktoś zrobił, wchodził, położył piórko i zleciało, a ja widziałem jak wchodził...;

d) – wypowiedzi z przymiotnikiem **potrzebny** ze znaczeniem modalnym wchodzącym w skład predykatu **jest potrzebne**: występuje jako forma peryfrastyczna predykatywu modalnego – **trzeba, np.**:

... a wiesz, jakie ja namalowałem? ... **można** tam jeszcze zrobić, no jakąś przekąskę, **można** przekąsić, czyli do tego **jest potrzebne**...;

... co tu może być jeszcze? ... **potrzebne jest jeszcze** na planecie takie małe, na takiej wulkanicznej wyspie...

Ad 2

W wieku przedszkolnym obserwuje się intensywny rozwój układu limbicznego mózgu, odpowiadającego za kształtowanie się emocji. W związku z tym rośnie zdolność wartościowania i oceniania. Wypowiedzi tworzone przez dzieci świadczą m.in. o umiejętności wewnętrznej oceny i rozróżniania pomiędzy koniecznością wewnętrzną (obowiązkiem wewnętrznym) a koniecznością zewnętrzną (obowiązkiem zewnętrznym) (Jędrzejko 1988).

Lucja: ... ale dobra budowla, później **musimy** ją pewnie zburzyć...

Anna: ... nie, nie **musimy**...

Lucja: ... **musimy**...

Anna: ... **możemy** to całą budowle to zostawić...

Nauczycielka: Możecie iść na podwórko, jak przyjdziecie, to się będziecie znowu bawić tym;

... gdyby dziecko chodziło do wojska i by chciało na chwilę wrócić do domu i uratować mamę i tatę, to... by **musiało** strzelić w złodziei i tyle...;

... a gdybym **nie musiał** tego robić, a gdybym miał bazę, to **znaczy** i bym jadł i spał [...], no to by było najlepiej, bo... bym wtedy **mógł** robić, co chcę w bazie...

Ad 3

Jednym z elementów umiejętności komunikacyjnych są zdolności narracyjne. Podstawą do rozpatrywania rozwoju narracji u dzieci jest teoria przyswajania języka Michaela A. Hallidaya. Z jego badań wynika, że najwcześniejsze przejawy narracji realizują się w formie funkcji materycznej i pragmatycznej, które pojawiają się w drugiej fazie rozwoju językowego. „[...] Narracja jako użycie języka w funkcji materycznej nie wymaga odpowiedzi ze strony odbiorcy, odbywa się w procesie interakcji społecznej i jest budowana poprzez konwersację dziecko – dorosły” (Bokus 1991: 45). Akwizycja informacji w czasie konwersacji prowadzi od pierwszych prób używania języka do przyswojenia pełnego systemu językowego. Pod koniec wieku przedszkolnego, w fazie trzeciej, ma miejsce opanowanie reguł gramatyki i dialogu, znajomość wielu sposobów używania języka. Na podstawie analizy wypowiedzi w sytuacjach zabawy (badania J. Porayskiego-Pomsty i B. Bokusa) można stwierdzić, że dzieci w wieku przedszkolnym świadomie posługują się językiem, potrafią tworzyć i współtworzyć teksty o różnej długości i strukturze. Dzieci stopniowo nabywają umiejętności współtworzenia tekstów. Przechodzą od form zindywidualizowanych do form uspołecznionych, tj. od monologu, poprzez monolog zbiorowy, do dialogu i polilogu.

3. Jedną z funkcji wypowiedzi zawierających leksykalne wykładniki modalności jest wyrażanie przez dziecko własnego stanu psychicznego. Wyrazami, za pomocą których dziecko wypowiada swoje stany lub akty woli, są czasowniki osobowe, np.: *chcę, wolę, muszę*, oraz czasowniki nieosobowe, np.: *wolno, trzeba*. Dzięki użyciu

różnych form osobowych czasownika *musieć* dzieci kształtują i uświadamiają sobie to, co czują i myślą, co zamierzają uczynić oraz w jaki sposób mogą wyrazić swoją wolę. Stefan Szuman dokonał analizy występowania czasownika modalnego *musieć* w mowie jednego dziecka od pierwszego do siódmego roku życia. Interesującym problemem, który zasygnalizował, jest korelacja między używaniem czasownika *musieć* przez Inkę a posługiwaniem się nim przez dorosłych, wychowujących dziecko (matka, ojciec, babcia, dziadek):

[...] słowo *musieć* pojawia się w mowie Inki początkowo bardzo rzadko (dwa razy dopiero w końcu drugiego roku), ale [...] od czwartego roku począwszy, występuje coraz częściej, a w siódmym staje się stosunkowo bardzo częste (86 wypowiedzi); [...] w mowie osób dorosłych aż do momentu, gdy dziewczynka ukończyła szósty rok życia, występowało to słowo częściej niż u badanego dziecka; natomiast w siódmym roku życia Inki dorośli znacznie rzadziej posługiwali się słowem *musieć* niż w szóstym roku życia dziecka (Szuman 1985: 242).

Jeśli chodzi o formy osobowe czasownika *musieć*, to z badań S. Szumana wynika,

że począwszy od piątego roku życia (4;0–7:0) dziecko częściej mówi „muszę” niż dorośli. Natomiast „muisz” mówią dorośli znacznie częściej od dziecka, które dopiero począwszy od piątego roku życia, zaczyna się zwracać do innych osób, mówiąc „muisz”. Jeżeli chodzi o trzecią osobę czasownika *musieć* – a więc „musi”, to liczba odnośnych wypowiedzi wzrasta silnie w mowie Inki dopiero w siódmym roku (Szuman 1985: 244).

We współczesnych opracowaniach polskich językoznawcy wyróżniają dla predykatu *musieć* dwie grupy znaczeń, biorąc pod uwagę ujęcie logiczno-semantyczne:

I. znaczenie obowiązku, obiektywnej konieczności (deontyczne i aletyczne), od którego pozostałe znaczenia są derywowane;

II. znaczenie epistemiczne (pewności, możliwości, wątpliwości, przypuszczenia) (Ligara 1997).

Znaczenia, które wyodrębnił S. Szuman, zależne są od sytuacji, w jakiej dziecko się znajduje, oraz od intencji, z jaką wypowiada ono zdanie zawierające wyraz *musieć*. Badacz wyróżnił następujące grupy znaczeń użycia pojęcia *musieć* w zdaniach, w zależności od tego, czy występuje ono w osobie pierwszej, drugiej czy trzeciej liczby pojedynczej i mnogiej.

1) Dziecko mówi i myśli *muszę*, gdy:

- impulsywnie lub natarcywie pragnie uczynić lub uzyskać coś, zaspokoić swoją ciekawość;
- uważa za słuszne podporządkować się, ale jego woła nie jest zgodna z życzeniami innych oraz wyraża brak ochoty i niechęć do zajmowania się czymś, co się mu nakazuje;
- wyraża zrozumienie wobec obiektywnych warunków, kieruje się poczuciem obowiązku, decyduje się spełnić swoją powinność.

Jeśli *musieć* występuje w wypowiedziach w 1. os. czasu teraźniejszego, to ze względu na intencję nadawcy można mu przypisać funkcję asercji obowiązku, informacji o sile illokucyjnej stwierdzenia, obligującej na rzecz jego spełnienia. Przykłady:

- pochodzące z zabaw w przedszkolu dzieci w wieku pięciu, sześciu lat, z mojego zbioru:

Grzegorz: ... mógłbym kupić kruskawkę [truskawkę]...;

Olga: ... tak... dziękuję, **muszę** zobaczyć, czy te wszystkie pieniądze są prawdziwe...;

... ja już **muszę** wracać do domu, **muszę** wracać pa, pa, **muszę** wracać pa, pa...;

... najpierw **muszę** rozkazać przecież, przynieście mojego kota...;

- pochodzące z dzienniczka obserwacji Inki, S. Szumana:

... babciu, daj mi tę chusteczkę, ja **muszę** to mieć, bo my się bawimy w odpust... (4;4,7);

... choćby nie wiem co było, ja **muszę** być nauczycielką... (6;10,4);

... ja **muszę** wiedzieć, jak się nazywają te kwiatki, bo chcę powiedzieć Tomkowi... (5;3,27);

... dziadziu, **muszę** iść zobaczyć, co się tam dzieje... (6;4,1);

Babcia: Idziesz Inusiu dziś do przedszkola?

Inka: ... ja nie chcę iść, ja chcę się bawić, iść na pole, a **muszę** się uczyć...

Babcia: Chętnie idziesz Inusiu?

Inka:... nie, nie chce mi się, ale **muszę**...

Babcia: Dlaczego musisz?

Inka: ... **muszę** się uczyć, jak do szkoły pójść, też **będę** musiała...

2) Dziecko mówi i myśli *musisz*, gdy:

- powiadamia kogoś o swoim życzeniu, wymaganiu, żądaniu, ale wie, że jest uzależnione od pomocy innych;
- wymaga dotrzymania obietnicy.

Jeżeli *musieć* występuje w 2. os. czasu teraźniejszego, to ze względu na intencje nadawcy można mu przypisać funkcję żądania, nakazu. Przykłady:

... **musisz** jej wydać, bo dała za dużo, okropnie za dużo, wydaj jej dwa... (5;7);

... ja jestem chora, mamusiu, to **musisz** mi opowiedzieć bajkę... (5;19,9);

... ja powiedziałam Ali, że zawsze **trzeba** mieć czyste paznokcie. Ja pamiętam o tym. Nie **musisz** mnie pilnować, mamusiu... (6;5,9).

3) Dziecko mówi i myśli *musi* (*muszę*, *musiał*, *muszą* itd.), gdy:

- określony stan rzeczy jest dla tego dziecka lub kogoś powinnością do wykonania jakiejś czynności, która jest dla niego konieczna lub obowiązkowa.

Oдноśnie do tej funkcji w zdaniu Szuman zwraca również uwagę na możliwość zastępowania form tego czasownika modalnego w wypowiedziach:

Słowo *muszę* lub *musisz* znaczy w tych wypadkach mniej więcej to samo, co *trzeba* (trzeba tak a tak postąpić, zawczasu coś przewidzieć, liczyć się z istniejącymi warunkami, czegoś zaniechać). Mówiąc zatem *trzeba* – *muszę* lub *musisz*, dziecko nadaje temu pomyślanemu *trzeba* coś z rozkazu, stwierdzającego jak gdyby, że to jest konieczne (Szuman 1985: 251).

W tekstach krakowskich przedszkolaków występują także takie użycia leksykalnego wykładnika *musieć*, w których zobowiązanie wykonania czynności lub zaistnienie zdarzenia, stanu jest zgodne z wolą, zamiarem nadawcy, a nie jest nałożone przez zewnętrzne osoby, sytuacje, stany. Oto przykłady stwierżeń dzieci z czasownikiem *musieć* w znaczeniu „intencji własnej”, „przymusu wewnętrznego”, „koniecznego chcenia”:

... przesunąć się, bo ja **muszę** coś zważyć...;
 ... bo to nie ma być, no to bawmy się, **muszę** zważyć sobie, ile waży taki program...;
 ... ja coś jeszcze coś powiem, jakby tata mój jeszcze nie był tak jak teraz, to... by wtedy było źle, bo bym wtedy nic się od niego nie nauczył, a **muszę** się nauczyć przecież, bo gdybym nie, to... bym y... y... budował takie, takie byle jakie rzeczy...;

Nauczycielka: No, wiecie po co takie zboże rośnie?

Ania: ... można nakarmić... [...] ... ja **muszę** coś pomyśleć, bo moja babcia to zbiera...;

... **muszę**, **muszę** pomyśleć, gdzie mogłaby być...;
 ... zamki, **muszę** dwa zamontować, dwa zobaczyć...;
 ... **muszę** sobie zapamiętać...

Dziecko rozumie, że w przyrodzie albo w życiu społecznym coś musi się dziać zgodnie z naturalnymi prawami, ustalonymi normami, zasadami. Czasownik *musieć* występuje wówczas w znaczeniu aletycznym (obiektywnej konieczności). Źródło modalności jest odnajdywane dzięki kontekstowi lub konsytuacji w postaci celu, przyczyny, skutku, warunku, np.:

– cel jako źródło modalności:

... bo, bo żabki chcą żyć, a, a bociany też chcą żyć, więc **muszą** bociany znaleźć jakies pożywienie...;
 ... ei, zbudujemy zamek, a w zamku **musi** być komin, żeby było ciepło...;
 ... **musimy** dach z gliny zrobić...;

– warunek jako źródło modalności:

... ale **musi** Ania przyjść, ja powiem wtedy, kiedy Ania przyjdzie i już...;

– niemożność wejścia na huśtawkę z powodu małego wzrostu jest **przyczyną** zaistnienia koniecznej pomocy mamy:

... z góry jak chłopak na nią nie wejdzie mały, a **musi** mu mama pomóc, żeby wejść, i wtedy spadnie i może sobie, i może na przykład głowa go rozboleć, a mnie też boli przez brata, bo mnie zbil...

Jeśli czasownik modalny *musieć* występuje w 3. os. lp. lub 1. os. lm. czasu teraźniejszego, to biorąc pod uwagę intencje nadawcy, można mu przypisać funkcje przekazywania informacji przez nadawcę o istnieniu obowiązku, bez obligowania się nadawcy na rzecz tego obowiązku. Przykłady:

Ania: ... teraz może się pobawimy w Babę Jagę...

Nauczycielka: A jak się w to bawić?

Ania: ... zamyka się oczy i mówimy wiersz o Babie Jadze i wtedy musimy kręcić Babę Jagę, a potem się schować i potem, i...

Zosia: ... a Ciuciubabka...

Ania: ... bo to jest Ciuciubabka...;

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

... ja zostawiłam pantofle i mamusia **musiała** po nie przez wodę ... (5;3,18);

... wózek dla niemowląt **musi** być z daszkiem, bo zimno na polu ... (4;5,7);

... wszyscy sprzątają w niedzielę. W niedzielę **musi** być czysty ręcznik ... (5;3,23);

... w niedzielę **musi** się być grzecznym ... (6;1,15).

Wnioski. Sytuacja zabawy stwarza okazję do spontanicznych wypowiedzi, z których duża część ma charakter modalny. Język jest bogaty we wszystkie rodzaje leksykalnych wykładników modalności (czasowniki modalne właściwe, predykatywy modalne, modulanty modalne oraz przymiotniki modalne). Z punktu widzenia semantycznego język dzieci odzwierciedla dobre zrozumienie znaczenia środków modalności, co umożliwi poprawne ich użycie w zdaniach. Powyższe przykłady ujawniają też, że struktura składniowa tekstów w niektórych stwierdzeniach jest nieprawidłowa, mimo to intencję modalną można odczytać z kontekstu sytuacyjnego aktu mowy. Nieprawidłowości spowodowane są stopniowym rozwojem języka dziecka w wieku przedszkolnym, stopniowym nabywaniem przez nie kompetencji komunikacyjnej.

Bibliografia

- Bokus B., 1991, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Kielce.
- Boniecka B., 1984, *Modalność a illokucja*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 11/12, s. 87–99.
- Boniecka B., 1999, *Lingwistyka tekstu (teoria i praktyka)*, Lublin.
- Boniecka B., 2004, *Z dziecięcego punktu widzenia*, *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica II*, red. E. Stachurski, s. 35–45.
- Boniecka B., 1985, *Illokucyjne akty mowy a typy wypowiedzi dziecięcych*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Polonia*, t. III, 4, s. 67–87.
- Grzegorzczkowska R., 1990, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa.
- Ligara B., 1997, *Polskie czasowniki modalne i ich francuskie ekwiwalenty tłumaczeniowe*. Kraków.
- Piaget J., Inhelder B., 1993, *Psychologia dziecka*, tłum. Z. Zakrzewska. Wrocław.
- Szuman S., 1968, *Rozwój treści słownika dzieci. Zagadnienie i niektóre wyniki badań*. [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa.
- Szuman S., 1985, *Dzieła wybrane. Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*. t. I, Warszawa.
- Wróbel H., 2001, *Gramatyka języka polskiego*, Kraków.
- Wygotski L.S., 1995, *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*. red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski. Poznań.
- Zarębina M., 1965, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*. Wrocław – Warszawa – Kraków.

Modality and Illocution in Utterances of Children at the Preschool Age in Amusement Situations

Abstract

An amusement situation makes occasion for spontaneous utterances the big part of which has the modal character. Children's language contains several lexical indexes of modality (proper modal verbs, modal predicates, modal particles, adherent qualifiers, and modal adjectives). From the semantic point of view children's language reflects good understanding of the importance of means of modality which enables proper using of the means in spontaneous amusement discourse.

Possible incorrectness is caused by the stage of language development at the preschool age and gradual acquisition of communicational (both conversational and discursive) competence at this age.