

*Barbara Boniecka*

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Zakład Współczesnego Języka Polskiego

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7482-4115>

## Poznanie w dziecięcych strukturach językowych

### Knowledge in children's language structures

**Streszczenie:** W pracy pokazane są takie zabiegi poznawcze, jak umiejętność dzieci w wieku przedszkolnym do ujmowania swojej wiedzy i niewiedzy w formie pytań. Dążenie do poznania świata objawia się też w strukturach definicyjnych, frazeologicznych, argumentacyjnych, cytacjach i formach perswazyjnych. Uwidacznia się ponadto w rozległym obszarze wiedzy/niewiedzy z różnych dziedzin życia, np. polityki, gospodarki, obyczajowości. Tekst ten skupia się poza tym na uwidocznieniu gotowości dziecięcej do roli bycia ważnym w świecie przez odkrywanie nieprawidłowości w postępowaniu dorosłych.

**Słowa kluczowe:** ontogeneza mowy, dialog, dziecięce pytania, dziecięce definicje, struktury argumentacyjne, perswazja.

**Summary:** The paper shows cognitive treatments such as the ability of preschool children to capture their knowledge / ignorance in the form of questions. The striving to know the world also manifests itself in definitional, phraseological and argumentative structures, quotations and persuasive forms. It is also visible in the vast area of knowledge / ignorance from various areas of life, e.g. politics, economy, customs, etc. The text of the article also focuses on highlighting children's readiness to be important in the world by discovering irregularities in the behavior of adults.

**Keywords:** speech ontogeny, dialogue, children's questions, children's definitions, argumentative structures, persuasion.

## Wprowadzenie

Do rozumienia przedmiotowego pojęcia obligują mnie następujące zdania wyciągnięte z *Encyklopedii PWN*<sup>1</sup>: poznanie to „podstawowa kategoria epistemologiczna (filozofia poznania) oznaczająca zarówno proces p., obejmujący różnorakie czynności i akty poznawcze, prowadzące do zdobywania wiedzy o rzeczywistości, jak i rezultaty tego procesu wyrażane w postaci systemu zdań (sądów), twierdzeń jednostkowych i ogólnych, hipotez i teorii”. I dalej: „W procesie poznania obok samych aktów poznawczych (ich treści i rezultatów) wyróżnia się przedmiot (obiekt) poznania, do którego się ów proces odnosi (rzeczy, zjawiska, zdarzenia określonego fragmentu rzeczywistości), oraz podmiot poznający (człowiek, umysł ludzki, świadomość w różnych jej formach). Proces poznania jest badany i rozpatrywany w różnych aspektach przez wiele dyscyplin nauk. (fizjologię, neurologię, psychologię, cybernetykę, nauki kognitywne – cognitive sciences, zw. też kognitywistyką, naukami o procesach poznania)”. Do tego dodam jeszcze *językoznawstwo*.

Ścisły odpowiednik powyższego pojęcia – empiryzm to „kierunek w teorii poznania wywodzący poznanie ludzkie z doświadczenia zmysłowego, zewnętrznego lub wewnętrznego, w teorii poznania stanowisko głoszące, że doświadczenie jest jedynym źródłem poznania, pogląd, według którego zasadniczą rolę w poznaniu odgrywa doświadczenie lub inaczej, że źródłem ludzkiego poznania są wyłącznie lub przede wszystkim bodźce zmysłowe docierające do naszego umysłu ze świata zewnętrznego, natomiast wszelkie idee, teorie itp. są w stosunku do nich wtórne”.

Z pewnością myślenie dzieci<sup>2</sup> i dociekanie przez nie wiedzy i praw kierujących rzeczywistością, rozumienia podstawowych czynności poznawczych jest doskonałym materiałem do rozważań.

## Poznanie w strukturach pytajnych

Przede wszystkim poznawanie rzeczywistości przez dzieci odbywa się przez różne formy interrogatywne. Pytanie jest dawaniem wiedzy<sup>3</sup> i równocześnie jej oczekiwaniem. Zazwyczaj jest to wiedza obu stronom potrzebna, z taką też myślą jest przekazywana, jako taka jest rozumiana i jako taka – zapamiętywana. Ta wiedza jest ponadto wiedzą o samych pytaniach. Ona nie tylko bywa magazynowana, ale także

<sup>1</sup> *Encyklopedia PWN*, wydanie internetowe.

<sup>2</sup> Korzystam z nagrań spontanicznych wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym, które zbierałam przez wiele lat swojej działalności naukowej, a które jako ilustracje określonych zagadnień porozrzucane są po licznych moich książkach i rozprawach. W artykule wyzyskałam również niektóre rozmowy dzieci zapisane na antenie telewizyjnej.

<sup>3</sup> L. Koj, *Analiza pytań I. Problem terminów pierwotnych logiki pytań*, „Studia Semiotyczne”, II, Ossolineum, Wrocław 1971, s. 99–113.

podczas komunikacji językowej przez wszystkie zaangażowane strony – ćwiczona. W takiej wymianie zdań pytania się zwykle rytualizują, bywa, że rytualny staje się też cały dialog<sup>4</sup>.

Każde pytanie informuje, że jego autor 1) coś wie, tzn. ma pewną wiedzę wspólną z wiedzą odbiorcy; 2) czegoś nie wie i 3) chce się pewnych rzeczy dowiedzieć<sup>5</sup>. Ów trzeci składnik struktury semantycznej przekazuje określone intencje, czyli ma moc oddziaływania na odbiorcę. Tak jest przede wszystkim w wypadku pytań, które opatrzą mianem protokolarnych, pytań i odpowiedzi mających na względzie jedynie rejestrację pewnych faktów, zatem pytań mających na celu wskazywanie, definiowanie, rozstrzyganie czegoś, a konkretniej: wyznaczenie<sup>6</sup>, nazwanie, wskazanie<sup>7</sup> osoby, zidentyfikowanie obiektu nieosobowego, także rodzaju wykonywanej czynności, rodzaju stanu, zdarzenia, procesu, ponadto warunków i wszelkich ograniczeń akcesoryjnych<sup>8</sup>, które z owymi czynnościami, zdarzeniami czy procesami mogą się łączyć, identyfikację cechy obiektu: tzn. miejsca (zajścia, działań, pobytu, akcji, zdarzeń), a także identyfikację celu, w jakim określony podmiot podejmuje działania, dalej identyfikację czasu zajścia, zdarzenia, stanu, procesu.

Znaczenia intencjonalne tych wszystkich i takich pytań można eksplikować słowami: kim/czym jest to, o co pytam; kto/co ma takie cechy, o jakie pytam; jakie cechy ma to, o co pytam; jakie jest miejsce, czas, przyczyna, cel danej czynności, zdarzenia itd. Pytania te dają się na ogół łatwo rozpoznawać w swej funkcji rozpoznawania obiektu ze względu na obecność w ich strukturze formalnej takich wyrazów pytajnych, jak: *kto, co, ile, jaki, gdzie, kiedy, dokąd, po co, co robi, co się dzieje* itp. Moje rozumienie pojęcia „identyfikacja obiektu” jest dość szerokie, ponieważ polega także na dowodzeniu w definicjach (parafrazach) rozumienia ich znaczenia.

Jak się wydaje, podobne role, role bycia pytaniem protokolarnym, spełniają wypowiedzenia implikujące potrzebę rozstrzygnięć. Intencją tych pytań jest sprawdzenie, czy odbiorcy nie jest obce jakieś zdarzenie. Czasem chodzi o tłumaczenie rozumienia wyrazów odnoszących się do rzeczy z bezpośredniego otoczenia dziecka, częściej jednak idzie o objaśnianie abstraktów.

<sup>4</sup> R. Söderbergh, *Nabywanie języka mówionego i pisanego we wczesnym dzieciństwie* (tłum. S. Szymańczyk), [w:] *Wiedza a język*, t. 2: *Język dziecka*, praca zbiorowa pod red. I. Kurcz, G. Wales Shugar, B. Bokus, Polska Akademia Nauk, Zakład Psychologii, Wrocław 1987, s. 289–302.

<sup>5</sup> L. Koj, dz. cyt., s. 99.

<sup>6</sup> Na temat wyznaczoności pisali: K. Feleszko, *Charakterystyka ilościowa grupy imiennej w języku polskim*, „Studia Gramatyczne”, II, Ossolineum, Wrocław 1978, s. 5–16; Z. Topolińska, *Charakterystyka kategoriałna frazy*, „Biuletyn PTJ” 1971, XXVII, s. 99–107; A. Weinsberg, *Językoznawstwo ogólne*, PWN, Warszawa 1983.

<sup>7</sup> O deiktyczności traktują m.in. prace: S. Lyons, *Semantyka 2*, tłum. A. Weinsberg, PWN, Warszawa 1989, s. 248–323; E.V. Padučeva, *Wypowiedź i jej odniesienie do rzeczywistości*, Warszawa 1992.

<sup>8</sup> Por. z definicją okolicznika akcesoryjnego zamieszczoną w pracy: Z. Klemensiewicz, *Zarys składni polskiej*, PWN, Warszawa 1969, s. 52.

Tej chęci sprawdzenia czegoś lub upewnienia się w czymś mogą towarzyszyć dodatkowo inne intencje, jak na przykład chęć wyrażenia solidarności z partnerem komunikacji czy zdziwienia, irytacji, aprobaty wobec/dla określonych działań (fizycznych, mownych, myślowych) współroz mówcy lub osób postronnych.

*Kto to mówił? ty, ciociu?* [Jagna 3;0 XXIII 19]  
*W co się robi siku?* [Monika 5;9 LVIII 74]  
*A tym [pokrętle] co się robi?* [Henryk 4;10 XLVII 184]  
*Tata, jaki masz zegarek?* [Adam 4;0 XXXIII 647]  
*A gdzie jest wątroba?* [Magdalena 3;0 XLIV 387]  
*A po co prąd?* [Adam 4;0 XXXIII 628]  
*Kiedy ja będę miała tyle lat?* [pokazuje na palcach] [Elwira 5;2 XLI 1]  
*Co to jest „kawalek”?* [Magdalena 2;6 XLVI 288]  
*Posłę Pana, cy można zjeść kanapkę?* [Agnieszka 4;0 LXI 105]  
*Ale mnie nie wsadzisz na łopatę?* [podczas próby inscenizacji bajki o Jasiu i Małgosi]  
 [Elwira 5;2 XL 450]

O wszystkich wymienionych wyżej pytaniach można powiedzieć, że wymagają replik o strukturze paralelnej w stosunku do własnej struktury. Ów paralelizm polega na powtarzaniu, tzn. na wydzielaniu poprzez powtórzenie niektórych lub wszystkich pozycji w różnych układach ze schematu (struktury) pytania w schemacie odpowiedzi. Taka procedura dowodzi gramatycznej polaryzacji obu replik, tj. tworzenia się swobodnego pola<sup>9</sup>. Owo polaryzowanie replik dialogowych świadczy niezbicie o dziecięcej wiedzy w kwestii możliwości ograniczania, poprawiania czy negocjowania zastanego w pytaniu „poziomu” wiedzy oraz umiejętności doboru, a także selekcji informacji w replice odpowiadającej.

Dialogi spójne tematycznie wykazują jednocześnie regularne związki gramatyczne między swoimi poszczególnymi kwestiami. Praktycznie eksplicytna spójność wypowiedzi dialogowych objawia się w możliwości rozczłonkowania treści całego dialogu na takie segmenty, że pytanie staje się tematem, a odpowiedź na nie – rematem struktury całości. Jeśli zaś chodzi o układy formalne między sekwencjami, to na omawiane tu pytania protokolarne padają m.in. odpowiedzi pełnym zdaniem. Pełnym zdaniem formułowane są też repliki dziecięce, które mają na celu zdefiniowanie

<sup>9</sup> Na temat pól językowych pisali m.in.: D. Buttler, *Koncepcja pola znaczeniowego*, „Przegląd Humanistyczny” 1967, nr 2, s. 41–59; W. Miodunka, *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, PWN, Warszawa–Kraków 1980; W. Pisarek, *Pojęcie pola wyrazowego i jego użyteczność w badaniach stylistycznych*, „Pamiętnik Literacki” 1967, LVIII, nr 2, s. 493–516; R. Tokarski, *Struktura pola znaczeniowego (studium językoznawcze)*, PWN, Warszawa 1984. W pracach tych mówi się głównie o polaryzacji elementów językowych w płaszczyźnie semantycznej i nie wykracza się przy tym poza grupy wyrazowe i zdania. Tu owa polaryzacja dotyczy także jednostek wykraczających poza zdania.

czegoś. Czasem replika dziecięca przypomina definicję jedynie w jakimś tylko jej fragmencie.

B – Co to znaczy „chwalić się” i co to znaczy „przechwalać się”?

M – *Tak. Chwalić się to znaczy tak, że ktoś robi grzecznie, jest grzeczny... i jest dobrze.*

[M – Magdalena 4;8, B – dorosły XLIII 805]

B – A jak jest modnie? [co to znaczy modnie ostrzyć]

E – *Modnie jest, żeby tutaj...* [pokazuje rękami, jaki kształt ma mieć fryzura] [E – Elwira 6;0, B – dorosły XXXIX 358]

[sznurek] *To jest [to, co służy] do lobienia wiśta wio.* [Tomasz 2;9 XVI 122]

Czasem na pytania protokolarne padają odpowiedzi powielające schemat pytania, czyli takie, które sprowadzają się do powtórzenia wszystkich pozycji z pytania w identycznym szyku z równoczesną zmianą intonacji pytającej na oznajmującą – jedynego elementu różnicującego wypowiedzenia komunikacyjnie.

B – Nie boisz się? [pływać w morzu]

A – *Nie boję się.* [Agnieszka 5;6, B – dorosły III 114]

Dzieci rozmawiające z samymi sobą lub ze swoimi zabawkami jakby na kształt wprawek i ćwiczeń językowych także budują swoje pytania i odpowiedzi, nadając im podobną formę. Ten sposób porozumiewania się wyzyskuje zasadę odbijania słów jak przez kalkę.

W korpusie tekstów dziecięcych znalazły się przykłady odpowiedzi zwielokrotnionych, czyli takich, które podają treść raz w postaci skondensowanej, za drugim razem zaś w formie powtórzenia leksykalnego składu pytania i ustrukturyzowanego na jego wzór.

B – A tak słyszałaś, jak ona [papuga] powtarza ludzkie słowa?

A – *Nie. Nie słyszałam.* [A – Agnieszka 5;6, B – dorosły III 108]

Z równą łatwością co budowanie odpowiedzi pełnym zdaniem przychodzi dzieciom formułowanie replik ograniczających się do powierzchniowego wyrażenia samego składnika rematycznego. Intuicyjna (?) wiedza o „dobrodziejstwach” elipsy, a więc i o prawach ekonomicznych w języku, pozwala im odpowiadać na pytania jednym słowem, gestem czy pomrukiem substytuującym formy językowe i uchronić w ten sposób rozmowę przed redundancją. Oto na przykład jedna i ta sama dziewczynka, mająca zaledwie dwa lata i sześć miesięcy, bez jakichkolwiek kłopotów czy zahamowania w mowie, bez cienia żenady i niepewności, odpowiadając na pytania niani, daje dowód możliwości zbudowania obu typów wypowiedzeń w jednym krótkim dialogu.

B – Co to jest?

M – *To jest lyska majutka.*

B – Do czego służy ta łyżka?

M – *Do pašku*. [piasku] [M – Magdalena 2;6, B – dorosły XXXVIII 275–278]

Kwestie dialogowe ewokowane przez pytania protokolarne w większości są tworami eliptycznymi. Wyelidowane człony ich struktury pozwalają się dość łatwo interpolować materiałem słownym odczytanym z kontekstu (samo pytanie jest pierwszym kontekstem dla odpowiedzi) i konsytuacji.

A – I co jeszcze trzyma babcia? [w oborze]

K – [babcia trzyma w oborze] *Krowy, świnię*.

[K – Katarzyna 4;5, A – dorosły XXX 197]

Wzór, według którego pytający tworzy swoje wypowiedzi – jak się wydaje – jest dzieciom dobrze znany, skoro potrafią współuczestniczyć w konstruowaniu zdania partnera, na przykład kończąc je. Czynią to, nie czekając, aż wypowiedź zrealizuje sam zainteresowany. Czasem dziecku wystarczy mała pauza wzięta na oddech w czyimś przekazie, by mogło się włączyć w tok zdania tej właśnie osoby. Równie sprawnie kończą tak rozpoczęty przez kogoś wyraz, jak zdanie czy frazę.

E – *Bęęc!*

B – I leży, tak?

E – *...jak długa*. [E – Elwira 5;6, B – dorosły XLV 176]

Dzieci w wieku przedszkolnym potrafią też reagować na wypowiedzi partnera w sposób bardziej wyrafinowany<sup>10</sup>. Należy tu myśleć o reakcjach na cudze komunikaty przejawiające się w wykraczaniu poza schemat kwestii współrozmówcy i pozytywnym jej wzbogacaniu. Dialogi, w których dzieci, odpowiadając na pytania partnera, nie tylko rozwiązują niewiadomą pytania, ale jeszcze dorzucają inne informacje wiążące się z tą pierwszą, więc dialogi w rodzaju:

B – A czy chodzicie czasami na wycieczki?

A – Chodzimy. *Albo na spacer idziemy nawet*. [A – Arkadiusz 4;11, B – dorosły I 16]

nie są zjawiskiem incydentalnym.

Odpowiedzi budowane na podstawie schematu pytania mogą przedstawiać się jako takie, które poszerzają ten schemat o nowe pozycje dla nowych treści. Poszerzanie jest dowodem dobrych intencji dziecka. Chce ono widzieć tekst przez siebie tworzony jako możliwie pełny, wyczerpujący, treściowo uzasadniony. Tak więc struktura odpowiedzi jawi się jako częściowo równoległa wobec struktury pytania (co się przejawia w eksplicytnym i implicytnym powtarzaniu w odpowiedzi pozycji ze schematu pytania), w części kontynuująca, a równa się to otwieraniu miejsc dla rozwinięć, uzupełnień,

<sup>10</sup> D. Keller-Cohen, *Context in child language*, „Annual Review of Anthropology” 1979, vol. 7 (1), s. 453–482.

wyjaśnień, korekt, jakie odpowiadający ma dla już rozwiązanej niewiadomej pytania. Najogólniej rzecz biorąc, zadaniem dopowiedzeń jest przyłączanie większej ilości szczegółów do odpowiedzi właściwej.

R – Konrad, a byłeś kiedyś u dentystki?

K – Byłem. *Chciałem zęby wyrwać, ale nie, nie dałem się. Mój kolega był też. Łódką się papierową bawił, no to pani mu zęba... a on się bawił fu fu fu.* [K – Konrad 5;0, R – dorosły XVII 131]

Pierwszą kwestię w tym dialogu sformułowano jako pytanie o rozstrzygnięcie. Chłopiec udzielił (pozytywnej) odpowiedzi. Taka jednowyrazowa replika stwarza jednak pustkę i wywołuje poczucie niedosytu, może też wywołać w odbiorcy niepokój co do tego, jak pokierować dalszą wymianą zdań, by w najwyższym stopniu mogła absorbować uwagę każdego uczestnika toczonej rozmowy. Wydaje się, że te czynione przy okazji jakiegoś tematu dodatkowe wynurzenia informatora można uznać za zbawienne dla współrozmówcy oraz dla ewentualnych postronnych obserwatorów dziecięcej mowy.

Przekazanie przez dziecko myśli ‘potrafię więcej, niż ci się wydaje, więcej, niż wymaga tak sformułowane pytanie, jak je sformułowałaś’, to okazja do zachowania ciągłości dialogu. Zawsze można dopowiedzieć coś takiego, co zaintryguje słuchacza i wznieci w nim chęć do replikowania, a w konsekwencji czasem do porzucenia schematycznie toczonego dialogu i przejścia do konwersacji. Stwierdzić, że się było u dentysty, to jeszcze nic, ale poinformować, że chodziło o usuwanie zęba, a nie o jakieś tam zwykłe plombowanie, to coś. A jeśli się przy tym wskaże na twardość swojego charakteru, waleczność, nieustępliwość i w gruncie rzeczy (w mniemaniu opowiadającego) mądrość, wyraźnie kontrastującą z naiwnością i mięczakowatością kolesia, to sprawa nabiera właściwej wagi i należytego kolorytu. I to już może być właśnie początek konwersacji<sup>11</sup>. I to jest to, co tak sprzyja mojej gloryfikującej postawie wobec dzieci ze wskazanej grupy wieku.

Zatem nie treści składające się na rozwiązanie niewiadomej pytania, lecz dopowiedzenia do nich są tymi, na które warto zwrócić uwagę. To właśnie one mogą się okazać podstawowym warunkiem twórczej rozmowy.

Z analizy dopowiedzeń można wysnuć ogólny wniosek, że dzieci nie są gołosłowne; w sprzyjających okolicznościach (inteligentny partner, nienudny i niesztampowy w słowie i w pomysłach) można oczekiwać potwierdzenia z ich strony, że myślą głęboko refleksyjnie, do tego stopnia głęboko, by nie dać się wciągnąć współrozmówcy w tryby schematycznej wymiany zdań.

Dopowiedzenia można traktować bądź jako rodzaj treściowych komentarzy do odpowiedzi przekazanej już partnerowi, bądź jako komentarze reaktywne, tzn. takie, które nie mają wprawdzie większego wpływu na tok rozmowy (w przeciwień-

<sup>11</sup> B. Boniecka, *Strategia konwersacji*, „Poradnik Językowy” 1991, z. 12, s. 24–37.

stwie do pierwszych), mają za to wpływ na regulację stosunków między uczestnikami komunikacji<sup>12</sup>.

P – Jak wygląda ta skrzynka?

M – Ładnie, w kwiatki. *Jeszcze mam to całe opowiadać?* [z przerażeniem] [M – Marta 6;0, P – dorosły II 132]

*Ty mnie teraz nie nagrywasz, tylko... tylko* [chcesz, wymagasz], *żebym ja mówiła.* [z pretensją] [Magdalena 4;8, XLIII 5]

Komentarze dzieci, przypuszczam, dowodzą niejako szukania uzasadnień dla, z ich punktu widzenia dziwnych, zachowań osób dorosłych. Tak mało doświadczonemu użytkownikowi języka trudno pojąć, na czym polega proces rejestrowania na taśmie magnetofonowej wydawanego przezeń głosu, podobnie też dziecko nie potrafi wytłumaczyć sobie sensu odpowiadania na pytania, gdy skądinąd wiadomo mu, że pytający zna odpowiedź lub jest w stanie odpowiedzieć na to pytanie sam.

A – A tu? kto to jest? [na zdjęciu]

J – Nikt! To ja. *Nie wiesz kto?!* [ze złością] [J – Jacek 4;0, A – dorosły XVIII 289]

M – Co ten Reksio robi w telewizji?

A – *To oglądaj, to zobacysz.* [A – Agnieszka 4;7, M – dorosły LI 316]

Przy komentarzach reaktywnych akty zdziwienia, niezadowolenia, irytacji itp. pojawiają się nadzwyczaj regularnie i – jak się wydaje – pretendują do miana stałego składnika znaczenia tego rodzaju wypowiedzeń. Akty te mogą być również odbierane jako reakcja na rzekomą sztuczność sytuacji, bo, istotnie, rozmowa z dzieckiem przeprowadzana przez eksploratora przypomina momentami wywiad, do którego obie strony wcześniej się przygotowały, a w danym momencie reprodukuje tylko ustalone teksty. Faktycznie jest to jednak ten sam rodzaj „sztuczności”, do jakiej dorośli składają dzieci i samych siebie na co dzień, w szczególności, gdy zależy im na zaprezentowaniu dziecka i siebie z jak najlepszej strony.

Dopowiedzenia reaktywne mogą wskazywać na różnicowanie przez dziecko stanów faktycznych i fantazji, złudzeń, iluzji, urojeń oraz tego, co rzeczywiście ma miejsce. Oto przykład na imitowanie czegoś:

T – A królewicze też przyjeżdżają na koniach?

A – Yhy. *My się tylko tak bawimy.* [A – Aneta 3;0, T – dorosły V 537]

<sup>12</sup> Rozróżnienia między komentowaniem treściowym a komentowaniem reaktywnym dokonali D.D. Watzlawick, P. Beavin, J.H. Jackson, *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Verlag Hans Huber, Bern 1972. I jeszcze przykłady obu form komentowania. Podaję je za Buntingiem – K.D. Bunting, *Einführung in die Linguistik*, Athenäum Verlag, Königstein 1981 (tłumaczenie polskie E. Tomczyk-Popińska). Komentarzami treściowymi do zdania: *Heie jutro wychodzi za mąż za Hartmuta w Witzenhausen.*, byłyby na przykład takie teksty: *Najwyższy czas.*, *Czy Heie to w ogóle imię dziewczyny?*, komentarzami reaktywnymi natomiast – takie: *Dlaczego mi to mówisz?*, *Tylko się do tego nie mieszaj!*



Znaczna część replik dziecięcych zawierających dopowiedzenia to repliki z dopowiedzeniami bliżej charakteryzującymi pozycje objęte niewiadomą pytania i rozwijające myśli dane już w odpowiedzi w formie bardziej skondensowanej. Sprawa wygląda tak, jakby dziecko, odpowiadając komuś na pytanie, uprzedzało myśli swego interlokutora i dołączało do już danej odpowiedzi od razu jeszcze jedną, tzn. odpowiedź na inne pytanie łączące się z pierwszym, ale które nie zostało wyrażone.

T – A tu co? [jest na tej ilustracji]

A – Tu? Most. *Aby dzieci nie wpadły do wody*. [A – Aneta 3;0, T – dorosły V 169]

W tym przykładzie, reprezentatywnym dla powyższych sądów, rozwinięcie dotyczy celowości czegoś, o czym się mówi w potencjalnym pytaniu. Z pewnością komunikuje się tu o tym, co dzieci w całym zbiorze danych o życiu i świecie, jakie już potrafiły zgromadzić, uznają za ważne i warte przekazania w interakcji z drugą osobą.

W dopowiedzeniach dzieci odkrywają pewne ważne z ich punktu widzenia cechy różnych obiektów. Po dopowiedzeniach można się spodziewać, że wskażą na czas istnienia czy zajścia czegoś. Bywa, że dopowiadane treści w pewnym stopniu kwestionują sposób ujęcia tematu przez osobę pytającą. Dziecko usiłuje naprawić, skorygować coś w postawie współrozmówcy, próbuje naprowadzić na właściwy tok rozumowania, *de facto* zgodny z własnym widzeniem zjawisk. Ukonkretnianie treści ściśle się wiąże z jej emocjonalną intensyfikacją, amplifikacją, zwielokrotnieniem, podkreśleniem. W dopowiedzeniach dzieci usiłują ponadto wskazać na liczne i przeróżne okoliczności oraz akcesoryjne ograniczenia zajęć. W dopowiedzeniach bywają zawierane uzasadnienia treści, motywacje zajęć, zachowań, zdarzeń.

R – Gdzie jedziesz teraz, Aruś? [podczas zabawy samochodem]

A – Do Krakowa.

R – Po co?

A – Po benzynę *znów*. [A – Arkadiusz 4;11, R – dorosły I 373]

P – A co kupowałaś?

M – Kurczaka. Ale nie kupiłam kurczaka, *bo to strasznie długa była kolejka, długa była kolejka, a zresztą nie było towaru*. [M – Marta 6;0 II, P – dorosły 330]

Dzieci mogą budować również odpowiedzi, które pozostają z pytaniem w spójności implicytnej<sup>13</sup>, czyli mniej wyraźnej, utajonej, polegającej na takim związku z pytaniem, który ma swoje wykładniki przede wszystkim w strukturze treści, a formalna zależność między poszczególnymi sekwencjami dialogowymi nie realizuje zasady składniowego paralelizmu. Będzie tu zatem chodziło głównie o pytania mające w swym składzie wyraz pytajny *jak* oraz *dłaczego* lub jakiś ich ekwiwalent.

<sup>13</sup> B. Boniecka, *Składnia pytania i odpowiedzi we współczesnej polszczyźnie mówionej*, „Studia Językoznawcze. Streszczenia prac doktorskich VI. Składnia i słownictwo”, pod red. W. Borysia, PAN, Komitet Językoznawstwa, Wrocław 1980, s. 7–73.

*A jak* to się pływa pieskiem? [Magdalena 3;0, XLIV 639]

*Skąd* ten Mikołaj wie, że dziecko grzeczne? *Jak* on zszedł z nieba? [Agnieszka 4;0, LXVIII 5]

Za pośrednictwem pytań z wyrazem pytajnym *dlaczego* poszukuje się zwykle przyczyny takich czy innych zachowań, działań, stanów, postaw, procesów.

Babciu, *a dlaczego* ty miałaś takie takie żółte całe oczy? [Magdalena 3;0, XLIV 399]

*A dlaczego* pan doktórł śsiwał łąckę? [Daniel 4;0, LXXIX 39]

Pytania z *jak* i z *dlaczego* nie wyrażają intencji wyróżniania i konkretyzowania pojedynczych przedmiotów, zjawisk czy cech tych przedmiotów i zjawisk, lecz zamysł ich opisywania<sup>14</sup>.

P – Jak wyglądał? [słóń]

M – *Fajnie. Takie duże miał uszy, trąbę dużą, kły takie ostre i nogi to już miał takie tutaj, pazurów nie miał, tylko takie białe małe pazurki.* [M – Marta 6;0, P – dorosły II 251]

Dla pytań z *jak* oraz pytań z *dlaczego* to jest znamienne, że zmuszają odbiorcę do większej aktywności intelektualnej. Stąd jego odpowiedzi można nazwać koncepcyjnymi.

Dialogi koncepcyjne wyróżnia też rodzaj spójności między tworzącymi go kwestiami. Jest nią spójność implicytna. Oto przykład pytania, którego siła przyciągania mierzona wolnością daną na wybór formy odpowiedzi doprowadza do ujawnienia szczególnej weny u małego informatora.

R – Powiedz mi, jak ty się bawisz? bawisz się w wojnę? tak?

K – *Tak. Tylko że mam brata, ale on do mnie tylko przyjeżdża, bo poza tym on u mnie nie mieszka, tylko u babci. Ale on, ten Marcin, bo jest mały, ale rozwała zabawki po całym pokoju. Jeszcze nooo, jak ja do niego przyjadę, on mi nie da żadnych zabawek. Wychodzę na ogród, to tam są pokrzywy. Można się ukłuć, można się ukłuć, ukłuć. No to jeszcze tam są mrówki. Przychodziliśmy kiedyś z tatusiem, nikogo nie było w domu, ale sami urwaliśmy. Bo babciaaa, jak mnie tatuś zostawił, to oni tam byli chuligani. Jak oni tu przyszli, to oni marnowali, dlatego.* [K – Konrad 5;0, R – dorosły XVII 25]

Mimo braku jakiegokolwiek miary dla formy tej wypowiedzi, sublimacja jej sensu okazuje się możliwa. Dla Konrada jedną z form zabawy jest obcowanie z młodszym bratem w otoczeniu zabawek. Pewną atrakcją w jego codziennym życiu stanowi ponadto włączęga po zaroślach i obserwacja życia drobnych istot (mrówek). Zajęcia, jakie Konrad dla siebie obmyśla, przynoszą mu określone korzyści, bodajby takie, jak wniosek, że pokrzywa może poparzyć, że karygodne jest marnowanie takiego ziela, że

<sup>14</sup> H. Borowiec, *Opis jako narzędzie w badaniach socjolingwistycznych*, „Zeszyty Naukowe WSP w Szczecinie, 38. Prace Wydziału Humanistycznego”, 11, 1982, s. 65–82; M. Głowiński, *Zarys teorii literatury*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1972.

jednych ludzi można uznać za przyzwoitych, zachowania zaś innych ocenić jako chuligańskie.

Blisko spokrewnione z odpowiedziami koncepcyjnymi są odpowiedzi referujące. Są to formy narracyjne dyskrecjonalne, zbliżające się do opowiadań<sup>15</sup>. One najwyraźniej wskazują na rozległość wiedzy (braku wiedzy), jaką ma (nie ma) dziecko w przedstawianiu określonej fabuły, w łączeniu jej ze zdarzeniami rozgrywającymi się w określonym czasie, z pełną tych zdarzeń zmiennością, dziecko zdradzi się z umiejętnością (lub jej brakiem) sytuowania zdarzeń, osób i rzeczy w określonej płaszczyźnie przestrzennej, uzna (nie uzna) za potrzebne ocenić coś, uzasadnić, dokonać określonej selekcji wątków i w określony też sposób skomponować wypowiedź. Oczywiście wybór konkretnego tematu uzależniony jest od woli dziecka, chociaż dziedzinę, w jakiej mu przyjdzie się poruszać (film, bajka, przygoda, zdarzenie codzienne), wyznaczy dorosły interlokutor.

Tak było w wypadku grupy dzieci rozprawiających o duchach, zjawach i siłach nieczystych, różnych filmach z gatunku sensacyjnych (thrillerów itp.) i fantastycznych zdarzeniach posłyszanych od kogoś lub będących wynikiem własnych fantazji.

R – *Ja byłam raz na podwórku i przed nami jest drugi blok. Z tamtego bloku jest taka Teresa, z mojego bloku trochę koleżanek było, to powiedziały, że w ich klatkach jest biała babka, a w naszej klatce jest... są pijaki i ja w ogóle się teraz boję. Jak idę do przedszkola, to zawsze z mamą, muszę z mamą zdążyć, bo ja się boję, bo jak mama pójdzie, ja mieszkam na drugim piętrze bez parteru, a na trzecim z parterem, to ja idę, idę i patrzę. Tu schodzę, zobaczę, czy jest piwnica otwarta. Potem jak zejdem z schodów, to na jednym schodku czekam, aż ktoś wyjdzie, i dopiero pójdę. Ja się boję. Boję się sama do łazienki chodzić. [...] Nie, ja się boję, boję, jeszcze raz się boję. Bo koleżanki mi naplotły, jeszcze jak byliśmy tam koło wieczoru, to taka Iwona szła i kolega, jak... jak szły z różańcu, to poszły sobie tam koło... przez cmentarz, to jakiś ich brodac zgonił. Mnie się to raz przyśniło. Boże, jak ja się bałam. Potem się budziłam i całą noc nie spałam. Ja się boję, i jeszcze raz boję, boję, boję i jeszcze raz się boję. Żebyś ty był, Andrzej, w naszej klatce, gdybyś ty poszedł do naszej piwnicy, to tam leżą trupie czachy. [...] Jak raz byłam do takiego wnętrza, to zobaczyłam, że tam taki biały człowiek, takie coś. Jak raz szłam do Teresy tak przed wieczorem wchodzę do drzwi, patrzę, a tu takie coś wychodzi z taką siekierką białą. Postać człowieka. Ja uciekam. Ja już jestem na podwórzu, a on wychodzi z drzwi. I tu... tu jest piaskownica, a tu jest trawnik, to tu leżał taki kij. [rysuje, wodząc palcem po stole] Ja się przewróciłam, a to już prawie koło mnie. To ja szybko uciekam. Ja jestem na parterze, a ten jest już tam, gdzie ja się przewróciłam, i ten kij odsuwa. Ja już jestem na swoim piętrze o, a on wchodzi... on wchodzi do naszej klatki. Potem ja już szybko uciekam do domu. Patrzę przez dziurkę od klucza, patrzę, Teresa wychodzi z tych białych łachmanów.*

J – To jednak nie był duch(?) [R – Renata 5;1 XIV, J – dorosły 76–82]

A teraz o pytaniach dopingujących i o ich dość rozległym obszarze oddziaływania na dziecięcego współmówcę i wydobywania z niego wiedzy na określony temat. Pytania dopingujące, można z powodzeniem nazwać również pobudzającymi, zagrze-

<sup>15</sup> M. Głowiński, *Zarys teorii literatury*, s. 335.

wającymi lub pytaniami-bodźcami, stanowią obszerną grupę. Jest to grupa pytań formalnie trochę zróżnicowana, ale przyświeca im jedna i ta sama intencja – zachęcić informatora do zabrania głosu. Owa zachęta może dotyczyć zarówno identyfikowania obiektów, jak i opisywania tychże, także opowiadania o zajściach i zdarzeniach. Pytania dopingujące powołuje do życia sytuacja i kontekst.

B – *A białego z czerwonym nie ma chyba jeszcze(?)* [w czasie robienia choinkowych ozdób z kolorowych wstążeczek wiązanych w kokardki]

M – *Wstyd! Nie ma takiego koloru!* [nie dopatrzyłyśmy] [M – Magdalena 4;8, B – dorosły XLIII 520]

B – No to możesz mu zwrócić chyba uwagę?! *Jak myślisz?*

E – *Mogę mu zwrócić, mogę go nabić kijem.* [E – Elwira 6;0, B – dorosły XXXIX 33]

Takimi pytaniami wyraźnie się prowokuje współmówcę do zabrania głosu. I faktycznie, te pytania są replikowane. Odbiorcy (dzieci) potwierdzają, że wyczuwają, że odbierają intencje swojego interlokutora i chcą z jakichś powodów odpowiedzieć na pytanie ukryte w kwestii dialogowej. To pytanie mogłoby przybrać postać: *Nieprawdaż?; Czy się nie mylę? [w swoim sądzie, zdaniu, przypuszczeniu, w swojej opinii]; Co ty na to?; Jak myślisz?; Prawda?; Czy tak? itp.*

Kwestia dialogowa z implikowanym *Co ty na to?* osiąga szczególną siłę oddziaływania na dziecko i przyciągania go. Jest to możliwe dzięki konstatacjom, jakie przedkłada, i olbrzymiemu bogactwu asocjacji, jakie wywołuje. Komponent konstatywny w sekwencji inicjatora wyraźnie dominuje (w płaszczyźnie powierzchniowej) nad komponentem wolitywnym, przedstawiając nadawcę jako kogoś, kto tylko z pewnych względów woli nie pytać wprost.

Istnienie sensów ‘nie wiem i chcę się dowiedzieć’, ‘nie jestem pewien i chcę się upewnić’ jest sygnalizowane przez kontur intonacyjno-akcentuacyjny wypowiedzi i niekiedy określone leksemami modalnymi jako najwyrazistsze wykładniki – generalnie biorąc – polemicznej postawy nadawcy, będącej wynikiem przyjęcia innej, różnej (ale również nawet podobnej) w stosunku do odbiorcy perspektywy widzenia zjawisk. Nadawca mówiąc, co mówi, i mówiąc, jak mówi, liczy na to, że poza krótkim *tak/nie* lub ich ekwiwalentami odbiorca ma więcej do powiedzenia. Pytanie typu *Nieprawdaż?* wyróżnia nadawcę jako tego, który zadał sobie trud szukania takiej formy wyrazu, która zarówno jemu, jak i odbiorcy daje szansę innego zachowania niż proste rozstrzygnięcie na tak lub nie i dysjunktywne podejście i która daje szansę innego ujmowania zjawisk niż prosta alternatywa. Równocześnie więc nobilituje ona taką wymianę zdań na dialog konwersacyjny.

Analizując pytania dopingujące, nie sposób przeoczyć pytań dopingujących intonacyjnie. Są to pytania, które przez zamierzoną elipsę zaimka pytajnego jako znaku niewiadomej i odpowiednio wyolbrzymioną intonację tego członu *datum quaestionis*, który bezpośrednio poprzedza niewiadomą, idealnie maskują oczekiwanie nadawcy na uzupełnienie (kontynuację), a czasem wprost wyrażają polecenie wprowadzenia przez odbiorcę brakującej w schemacie pytania pozycji. Przypomnienie kilku przykładów

owej współpracy rozmawiających w tworzeniu całości tekstowej będzie – jak sądzę – na miejscu, tym bardziej że nie spotyka się w ten sposób toczonych dialogów między dorosłymi.

B – Raz dwa trzy. [odliczając pola na planszy pewnej gry] *Jesteśmy na jednym?...*

E – Miejscu. [E – Elwira 5;6, B – dorosły XXXVIII 188]

B – *Nie będę grabiła tam dywanu, tylko?...* [chodzi o wyskubywanie przez dziecko włosów z dywanu za pomocą dziecięcych grabek]

M – Podogę (?) [podłogę; upewniając się] [M – Magdalena 2;6, B – dorosły XXXVIII 621]

Wiedza<sup>16</sup> jest stałą wartością konstytuującą (każdą?) wypowiedź i czynnikiem zapewniającym ciągłość konwersacji. Wspólna (przynajmniej w jakimś zakresie) wiedza rozmawiających sprawia, że ich intencje odkrywają się<sup>17</sup>, dzięki czemu obaj potrafią się wzajemnie zrozumieć. Odstania się przede wszystkim oczekiwanie eks-

<sup>16</sup> J. Bralczyk, *O leksykalnych wyznacznikach prawdziwościowej oceny sądów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1978.

<sup>17</sup> Główną różnicę między wskazanymi pojęciami upatruje się w zależności wypowiedzenia od kontekstu (implikatura) lub braku tej zależności (presupozycja = logiczne wynikanie). Oba pojęcia wiążą się jednak ze sobą w „ogólnej strukturze wiedzy o świecie” – jak zauważa Awdziejew (1987: 63 i n.). Za każdym razem, gdy terminy zostaną użyte, pojawiają się obok nich wyjaśnienia w rodzaju tego: „Pod terminem presupozycja rozumiem informację (zbiór informacji), która (które) dana wypowiedź w określonym kontekście (sytuacji) zawiera implícite, a która (które) nie jest w niej wyrażona eksplicitnie”. Cytat pochodzi z książki Mazura (1986: 137). Albo: „Presupozycjami są przemilczane założenia (przyzpuszczenia), które mówiący przyjmuje pod powierzchnią zdania”. Cytuję tu Dresslera (1973: 74). Często obok tych terminów pokazują się słowa w charakterze ich bliskoznaczników, np.: wyrażenie informacji w sposób niejawni; myśl sformułowana nie wprost; przekazanie informacji w sposób ukryty; informacje założone; przemilczenie; pragmatyczna supozycja; pragmatyczne założenie; treści przyjmowane; różne treści do zrozumienia; treści przekazywane mimochodem; założone warunki użycia, a także wiele innych. W swoim rodowodzie znaczeniowym oba ww. terminy mają takie wspólne „semy”, jak: domniemanie, domysł, przypuszczenie, podsuwanie jakiejś myśli, podpowiadanie, zawieranie w sobie czy pociąganie za sobą. Jeśli w redagowanej rozprawie użyję gdzieś wspomnianych terminów, to za każdym razem będę miała na uwadze takie treści, takie znaczenia, których człowiek z jakichś względów nie jest w stanie w danym momencie, nie może, nie chce, nie powinien powiedzieć lub chce, ale woli to robić drogą okrężną. Por. Pisarkowa 1986: 30; Bralczyk 1977: 174. Pytania mogą mieć przecież własną strukturę. Charakteryzuje się ona obecnością pewnych wyrazów pytających (zaimków, partykuł), swoistym porządkiem słów (inwersja) i uporządkowaniem brzmieniowym. Aby na przykład wypowiedzenie *Proszę podać mi sól* stanowiło właściwą prośbę, zarówno autor, jak i odbiorca muszą dzielić wiedzę o tym, że jest to sytuacja spożywania posiłku, i owa sól prawdopodobnie znajduje się na stole, przy którym siedzą. Ta wspólna wiedza w kontekstowej sytuacji zapewnia, że wypowiedź zostanie zinterpretowana jako prośba. Tak widzi tę kwestię S.E. Schiffer, *Meaning*, Oxford University Press, Oxford 1972. Zob. również E. Müller, *O znaczeniu – wśród małych dzieci – i w ogóle*, [w:] *Wiedza a język*, t. 1: *Ogólna psychologia języka i neurolingwistyka*, praca zbiorowa pod red. I. Kurcz, J. Bobryka, D. Kądziaławy, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986, s. 55–74.

ploratora na reakcję dziecka. Dziecko to pojmuję i nie pozostaje obojętne. Taka informacyjno-sprawozdawcza wypowiedź pociąga za sobą nawet obowiązek zabrania głosu, obowiązek ujawnienia tego, czy odbiorca myśli o tym samym co nadawca i czy tak samo jak nadawca. A jeśli nawet myśli on inaczej niż inicjator rozmowy o danej sprawie, to ten fakt nie niszczy wspólnoty „interesów” obu stron. Ten wspólny interes to przede wszystkim zaspokojenie czyjejs potrzeby wiedzy, wiedzy na określony temat.

M – To widziałyśmy jedną meduzę. To była jedna meduza. I ta jedna meduza wylała, nie, ją morze wylało i ona sobie tak pływała w tej brudnej [wodzie]. Elwira wzięła ją na ręce. Ona wcale nie parzyła.

B – Wrzuciła ją na głęboką wodę, tak?

M – Nie, położyła ją.

B – I co? *To wtedy zdechnie taka meduza.* [Nieprawdaż?]

M – Nie. Ona położyła ją na ten... tam do brudnej wody.

B – Aha. *A może meduzy lubią płytką wodę i brudną, ha?*

M – Nie, lubią głęboką i płytką. To zależy od... od tych... to zależy od... od takich tych...

B – Od ich chcenia. *To zależy, co im się chce aktualnie.*

M – No. [M – Magdalena 3;0, B – dorosły XLIV 470–478]

D – *Bo ryby... bo ryby takie malutkie, to by się w morzu utopiły w takim morzu wielkim.* [Nie sądzisz?]

J – Utopiłyby się? Nie. One tam pływają przecież. Tak. [to przecież ich naturalne środowisko] [D – Dorota 4;6, J – dorosły XII 603]

Pytania zatem nie biorą się z próżni. Żeby pytać, uczestnik komunikacji musi coś wiedzieć, musi uprzednio zgromadzić i przyswoić sobie trochę wiadomości, które mogłyby się okazać dla współrozmówcy pociągające, musi przynajmniej krytycznie spojrzeć na swoje możliwości intelektualne. Wypowiedź inicjatora dialogu jest przede wszystkim wypowiedzią skierowaną do kogoś<sup>18</sup>, kogoś bardzo konkretnego, nazwanego, o kim się już coś jednak wie.

Koreferencja nadawcy i odbiorcy – generalnie biorąc – następuje w płaszczyźnie logicznotreściowej. Sposób ujęcia treści może być taki, że ujawni jedność perspektywy widzenia określonych spraw. Sposób ujęcia treści może być też taki, że ujawni zdecydowane przeciwieństwo sądów. Po prostu odbiorca (tu: dziecko) zabiera głos, ponieważ nie zgadza się ze swoim rozmówcą w poglądach, zdaniu, sędzie, ponieważ dostrzega jakieś zagrożenie dla siebie i swojej postawy. Zarówno skrajnie przeciwna,

<sup>18</sup> Rozgraniczenia między wypowiedziami DO kogoś i DLA kogoś dokonał Lalewicz – J. Lalewicz, *Komunikacja językowa i literatura*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975. Na s. 57 swej książki powiedział m.in.: „Ogólnie można określić komunikat DO kogoś jako taki komunikat, który ze względu na swój sens implikuje i manifestuje określoną relację dramatyczną, w którym występuje jako JA wobec CIEBIE czy JA wobec WAS. Komunikat, w którym taka relacja jest zneutralizowana czy zawieszona, to komunikat DLA kogoś”.

jak i zgodna postawa partnerów konwersacji miewają podłoże aksjologiczne. To znaczy, że intrygujące (zachęcające do wypowiedzi) są wszelkie sądy, w których dokonuje się wartościowania rzeczywistości (nierzadko zdecydowanego i ostrego). Tą rzeczywistością w równej mierze okazują się i sami uczestnicy komunikacji, i ich wyobrażenia o jakichś sprawach. Wartościowania dokonuje się z perspektywy bardzo indywidualnej albo bardzo ogólnej. Subiektywność przedstawień dziecięcych, subiektywność o tej sile i takiej mocy, które dopingują do reakcji, obserwuje się w takim oto przykładzie.

W – Dobrze ci to wyszło. [rysunek]

A – *Tak o powylażone?! Idź! I co to jest?! Skreślone. Tu powylażyło nie wiadomo co, tu powylażyło, tu, tu, tu!*

W – A co to w ogóle jest?

A – Szlaczki. [A – Anna 6;0, W – dorosły XV 191]

Wartościowania można dokonywać również z perspektywy ogólnej. Uczestnik komunikacji może czuć się zobowiązany do zabrania głosu ze względu na obiektywizację sądu wygłoszonego przez współpartnera. Po prostu któryś z rozmówców występuje w roli przemawiającego niejako (nawet) za powszechną zgodą. Nie sposób więc nie zareagować na głos ogółu, na formułę wyrażającą prawdy uniwersalne, prawdy, które usankcjonował czas i zwyczaj, zareagować często bodajby po to, by zburzyć schemat. W materiałach dziecięcych są na takie postawy przykłady. Przedstawię na razie jeden. Jego ogólną wymowę – jak się wydaje – można ująć w słowa: wypada się wytłumaczyć z czegoś lub wytłumaczyć coś tak dla własnego, jak i ogólnego pożytku.

M – Ale *nie mówi się* ..., ciociu, ale *nie mówi się* „kur zapiał”?! Bo to brzydko. E. się nauczyła mówić „kur zapiał”.

B – Lepsze to niż „kur...mać”, nie?

M – No. [M – Magdalena 5;0, B – dorosły XXXVII 2]

Bez względu jednak na to, z jakiej perspektywy inicjator rozmowy dokonuje oglądu zjawisk, to zwykle argumentuje swoje stanowisko, dążąc do supremacji. Na polemiczny charakter replik wskazują zazwyczaj słowa: *przecież, ale przecież, jednakże, jednak, ale, ale właściwie, mimo to, a mimo to* itp. Dowodzą one częstokroć także braku konsekwencji w wypowiedzi współrozmówcy, wytykają sprzeczności w przekazie i w ten sposób nie pozwalają innym uczestnikom rozmowy na indolencję, wprost przeciwnie, nakłaniają ich do obrony własnego stanowiska.

B – Bo my się tak w szkołę bawimy, ja cię pytam. Nauczycielka wywołuje do odpowiedzi M. I ci mogę postawić dwójkę lub piątkę za opowiadanie. No! [opowiadaj]  
E – *Przecież mam całą buzię pierogów!*

B – Aha, masz całą buzię pierogów. Dobrze. Poczekamy, aż skończysz, tak? Dobrze. A w tym czasie mogę ci jedną zwrotkę przeczytać. [E – Elwira 5;2, B – dorosły XLI 288]

Uczestnicy komunikacji są w stanie zapewnić jej ciągłość, włączając się sobie nawzajem w tok wypowiedzi na zasadzie uprzedzania myśli. Każdy z nich może więc wystąpić w roli „nadzorcy wywołu”, w roli rywalizującego z partnerem w przekazywaniu istotnych informacji. Jest to rywalizacja pożyteczna, bo dzięki owemu wyprzedzaniu myśli inicjator konwersacji może jej nadać pożądany przez siebie kierunek. Na przykład może uprzedzać ewentualne absurdy. Specyfikatorami wskazanej tu intencji wypowiedzeniowej mogą być wówczas (wspierające intonację) leksemy: *chyba, podobno, zapewne, wygląda na to, że...* itp.<sup>19</sup>

Przed wszystkim jednak odbiorcę inspiruje niepewność nadawcy, jego niepełne przekonanie co do prawdziwości wygłoszonego sądu, hipotetyczny charakter tego sądu. Wygląda na to, że odbiorca potrzebny jest nadawcy do rozwiania niepokoju. Adresat decyduje się na skomentowanie wypowiedzi inicjatora takie, które pomoże odkryć prawdę. Specyfikatorami wskazanej tu intencji wypowiedzeniowej mogą być wówczas (wspierające intonację) leksemy: *chyba, podobno, zapewne, wygląda na to, że...* itp.<sup>20</sup>

Konkludując: replika odbiorcy nie przeczy istnieniu w wypowiedzi nadawcy utajonego pytania. Obie sekwencje związane ze sobą kontekstowo tworzą monotematyczną całość, w której dominuje funkcja akumulatywna<sup>21</sup>, polegająca na utrwalaniu doświadczenia społecznego. Wypowiedź inicjatora ewidencjonuje po prostu pewną wiedzę i ujawnia możliwość jej wzbogacenia, tj. otwiera miejsca dla wszystkich tych sytuacji, które dadzą się pogodzić z tym, co jest wiadome w danym momencie w tekście inicjatora dialogu. Dzięki owemu konkretno-przedmiotowemu charakterowi wypowiedzi adresata tworzy się spójna całość. Innymi słowy replika odbiorcy jest do czegoś odnoszona. Wskaźnikiem tego odniesienia jest właśnie założone w tekście nadawcy pytanie – konektor obu kwestii.

Ponadto osobliwa formuła intonacyjna wypowiedzenia implikującego pytanie każe wnioskować o możliwości koneksji w perspektywie wyznaczonej przez inicjatora

<sup>19</sup> Wyrazowe środki informujące o niepewności sądu szczegółowo omawiają J. Bralczyk, *O leksykalnych wyznacznikach prawdziwościowej oceny sądów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1978 oraz D. Rytel, *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*, Polska Akademia Nauk, Komitet Słowianoznawstwa, Wrocław 1982.

<sup>20</sup> Słowa te Z. Klemensiewicz (*Zarys składni polskiej*, PWN, Warszawa 1969, s. 26) nazywa dodatkowymi wyznacznikami intelektualnymi (oceniającymi i interpretacyjno-uwydatniającymi) i przypisuje im rolę wyrażania postawy mówiącego względem treści wypowiedzenia, wyrażania oceny stosunku do rzeczywistości tego stanu rzeczy, o którym się mówi. S. Jodłowski z kolei (*Podstawy polskiej składni*, PWN, Warszawa 1976, s. 21) wyrazem tym nadawał bądź wartość modulantów waloryzujących treść logicznie, czyli wartość polegającą na charakteryzowaniu stosunku treści wypowiedzi do rzeczywistości, bądź wartość modulantów modalnych, czyli komponentów wypowiedzenia, poprzez które zaznacza się rodzaj postawy mówiącego wobec realności treści wypowiedzi. Należy tu dodać jeszcze i tę informację, że w większości prac zajmujących się tym tematem wskazane leksemy nazywane są wyrazami modalnymi.

<sup>21</sup> Terminu tego używam za S. Gajdą (*Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, PWN, Warszawa 1982).



wymiany zdań. W tej wymianie może on spełniać rolę sternika, rolę ważną, bo organizującą dialog (polilog) przynajmniej na poszczególnych etapach jego stawania się, jeśli nie kreowania go jako zamkniętej całości. Tę rolę adresat odbiera jako znaczącą, stąd jego na ogół aktywny stosunek względem rozmówcy. Adresat jednak nie stoi pod przymusem zabrania głosu. On chce coś powiedzieć, bo czasem (myślę tu głównie o dziecięcym adresacie) ma coś do powiedzenia. Mówiąc, dowodzi jednocześnie, że nie tylko ogarnia znaczenia implikowane w tekście przedmówcy (więc to, że ktoś poszukuje z nim kontaktu), ale również dostrzega i rozpoznaje nawet potrzebę wiązania tego, co mówi, z efektami, o których wywołanie chodziło.

Analizowane tu dialogi wskazują na istnienie określonej intencji strategicznej ich uczestników. Szczególnie wyraźna jest ona u eksploratorów, którzy próbują nadać swoim rozmowom z dziećmi atrakcyjniejszy kształt, testując jednocześnie językowe możliwości dzieci, ich mowne ambicje i aspiracje. Odbiorca doskonale orientuje się w tym, że inicjator rozmowy niekiedy pozoruje tylko swą niepewność czy bezradność w rozwiązywaniu problemów. On wie, że nadawca chciał zapytać, ale nie chciał użyć formy pytajnej, dlatego nie odmawia udziału w konwersacji. Zdarza się i tak, że jest gotów drażnić każdy wątek i dociekać wszystkiego, co ma jakikolwiek związek z tematem. Nie daje to jednak podstaw do wniosku, by dzieciom na równi z dorosłymi znany był ten sam (estetyczny) kod językowy i te same zasady gry dialogowej. Rzecz dla mnie jasna, że głównym celem takiej wymiany słów nie jest wzajemne kokietowanie się rozmawiających wyszukaną formą pytań, lecz komunikowanie określonej wiedzy osobom zainteresowanym.

W obrębie pytań dopingujących mieszczą się również pytania perswazyjne. Za takie uważam m.in. te:

*Co gapisz sie?! Tu trzeba operacje robić. [= skup się, nie rozpraszaaj się, uważaj]*  
 [Urszula 4;11, LV 145]

*Ciociu, jak ty wykręciłaś?! patrz!* [= źle zakręciłaś stoik z klejem] [Magdalena 4;8, XLIII 612]

Z – Ale dlaczego ten kwiatek jest zielony?

A – *No to co?!* [= taki jest, bo taki właśnie chciałam namalować] [A – Agnieszka 4;0, Z – Zbigniew 5;6, LXI 20]

T – To co to jest? [o rysunku]

A – [milczy]

T – Szklanka czy co?

A – *A po co masz wiedzieć?* [= nie musisz wiedzieć] [A – Agnieszka 4;7, LI 77, T – ojciec]

Dla odbiorcy wszystkie te wypowiedzenia mają stanowić bodziec do korekty zachowań (werbalnych lub pozawerbalnych) pod kątem sugestii nadawcy, która idzie tu przeważnie w kierunku zakazu czegoś.

Myśl, którą pragnę zwięźnić powyższe rozważania, to myśl o szczególnej roli pytań w sterowaniu interakcją. Ze wszystkich aktów illokucyjnych pytania najmocniej

przyciągają do siebie inne wypowiedzi, wypowiedzi pochodzące od poszczególnych uczestników rozmowy. Odbiorcy pytań są zmuszeni do ich interpretacji oraz do interpretacji sytuacji, w których te pytania zostały zadane. W zależności od tego, czy są to płytkie czy dogłębne interpretacje, odpowiedzi mogą uzyskać opinię replik mniej lub bardziej udanych i mniej lub bardziej skutecznych. Mówiąc najogólniej, partner rozmowy może rozumieć, o co chodzi innym mówiącym / innemu mówiącemu, ale nie musi się zgadzać z tym, co przed nim powiedziano. Dzieci niezwykle łatwo wchodzą w te zależności, rozumieją je i reagują na nie, reagują na podobieństwo reakcji dorosłych. Dzieci rozumieją na przykład pośrednie akty mowy i same takie akty spełniają (pytania perswazyjne na przykład), szybko się też orientują, kiedy w dialogu zostaje naruszona zasada rzeczowości (na przykład pytania fatyczne), kiedy wypowiedź jest aluzyjna, kiedy jest błędna lub kiedy sama wprowadza w błąd<sup>22</sup>. Uzasadnienie i źródło takich zachowań Gordon i Ervin-Tripp<sup>23</sup> widzieli w codziennych rutynowych czynnościach, kontaktach społecznych, wspólnych normach i wartościach społecznych, kulturowych i grupowych, jednym słowem – ujmę to po swojemu – w codziennym życiu i w codziennej praktyce językowej. Z takiego właśnie szerokiego kontekstu dziecko wyprowadza wnioski na rzecz swoich i cudzych działań.

Siła oddziaływania pytań i ich komunikacyjna skuteczność jest tak duża, że można im przypisać i zamiar interpersonalny, i interpersonalną funkcję. Pojawiając się między poziomem organizacji gramatycznej wypowiedzi a poziomem organizacji pozajęzykowej, funkcja ta pozwala – jak mawiał Halliday i Wells<sup>24</sup> – wyrażać role społeczne i role wynikające z samego procesu komunikacji, a samą wypowiedź, zrodzoną na styku obu poziomów, nazywać dyskursem<sup>25</sup>.

## Poznanie w dziecięcych definicjach

Definiowanie i eksplikowanie można potraktować jako synonimy określania, wyznaczania, wyjaśniania i ograniczania, ponieważ każdego z tych pojęć można użyć, gdy się chce wyłuszczyć treść znaczeniową jakiegoś innego pojęcia. Definicje i eks-

<sup>22</sup> Akcentował to również A. Awdiejew, *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*, „Rozprawy habilitacyjne”, nr 117, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1987, w szczególności s. 61.

<sup>23</sup> D. Gordon, S. Ervin-Tripp, *The structure of children's requests*, [w:] R.L. Shliefbusch, J. Pickar [eds.], *The Acquisition of Communicative Competence*, University Park Press, Baltimore 1984, s. 295–321.

<sup>24</sup> M.A.K. Halliday, *The Functional Basis of Language*, [w:] *Explorations in the Functions of language*, E. Arnold Ltd., London 1973; G. Wells, *Learning to code experience through language*, „Journal of Child Language” 1974, 1, 2.

<sup>25</sup> M. Couldhard, *An Introduction to Discourse Analysis*, London 1977, s. 6–7; M.A.K. Halliday, *Language Structure and Language Functions*, [w:] J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics*, Cambridge University Press, Harmondsworth, Penguin 1970, s. 140–165.

plikacje dziecięce powierzchniowo często odbiegają od używanych w języku pisanym (naukowym) formuł definicyjnych<sup>26</sup>, ale na ogół mieszczą się w schematach definicji znanych uczonym.

Próby definiowania i eksplikowania podejmowane są już przez dzieci w wieku przedszkolnym. Rozpatrywane na materiale obejmującym głównie rzeczownikowe nazwy konkretów i abstraktów oraz wyrażenia i zwroty frazeologiczne, a intuicyjnie ocenione jako częste w codziennej praktyce językowej oraz znane społeczności dziecięcej, dowodzą także wycucia tekstowości w aspekcie jej intencji, granic i koherencji.

Definicje dziecięce przybierają postać krótszych bądź dłuższych tekstów, od jednego zdania czy jego równoważnika po wielowypowiedzeniowy dialog lub polilog, reprezentując w zasadzie tzw. gatunek prosty, illokucyjnie jednorodny. Dziecięce definiowanie zwykle jest niedostateczne, tzn. nie zawsze prowadzi do identyfikacji desygnatu objętego definiowanym pojęciem. Wiedza dziecka jest niezdeterminowana, chociaż jest przekazywana w formie kategorycznej. Jak bardzo dziecięce definiowanie bywa niedostateczne widać na podstawie wprowadzanych tautologii, np. *Ciocia to jest ciocia*. [Tomasz 6;0] Na podstawie dziecięcych deszyfracji znaczeń często z trudem rozpoznaje się obiekt koreferujący z pojęciem albo w ogóle się go nie rozpoznaje. Np.:

M – ... *zbudował sobie taki ten, wiesz, że się lata tak...*

B – Aha. Lotnię.

M – Nie. *No taką lotnię*. [M – Magdalena 5;0, B – dorosły, XXXVII 292–294]

Podobnie za szeroka jest i definicja dotycząca *pożaru*, zamieszczona poniżej.

B – Co to jest pożar?

E – *Pożar to jest taki, co się jakiś tam pali...* [E – Elwira 5;6, B – dorosły XLVI 151]

Definicja ta jest za szeroka, ponieważ można by nią objąć również palący się papieros.

Definicje budowane przez dzieci na ogół nie podają zespołu cech właściwych wyłącznie definiowanemu pojęciu. Nie jest to więc jednoznaczna charakterystyka zjawiska czy przedmiotu, które koreferują z pojęciem. Gdyby nie wspólna wiedza partnerów komunikacji na temat realiów sytuacyjnych, w jakich doszło do wymiany zdań, prawdopodobnie nie dałoby się zidentyfikować obiektów charakteryzowanych w ten sposób. W wypadku pierwszego przykładu dziewczynka usiłowała opowiedzieć o sportowych wyczynach Bolka i Lolka z filmu dla dzieci. Ściganie na lotni bocianów krążących po niebie było treścią jednego odcinka telewizyjnego serialu. W drugim przykładzie dziecko zdawało relację z wizyty na wsi. Głównym wydarzeniem w miejscowości, do której jeździło, był pożar piekarni.

Dziecięce definiowanie bywa niedostateczne ze względu na zbyt wąskie zwięźlenie zakresu treści charakteryzowanego pojęcia.

<sup>26</sup> Z. Ziemiński, *Logika praktyczna*, PWN, Warszawa 1974, rozdz. IV: *Definicje*, s. 44–56.

B – Powiedz mi, Elwira, co to jest *odpust*.

E – *Odpust, to kramarze są*. [E – Elwira 5;6, B – dorosły XLVI 177]

Istota odpustu zasadza się na czymś innym. Obecność na nim kramarzy jest niekoniecznym elementem definicji, aczkolwiek przez swą barwność spektakularnym, co w wypadku dziecięcego odbiorcy (choć również i dorosłego) nie jest bez znaczenia.

Potoczne definiowanie z pewnością daje wyobrażenie o sposobie widzenia świata także przez dzieci. Jest to widzenie fragmentaryczne. W perspektywie, jaką przyjmuje mały informator, wkomponowany jest jego osobisty zysk. Z odpustu dzieci wyciągają zazwyczaj takie korzyści, jak na przykład to, że się im kupuje zabawki, różne bibeloty, słodycze, mniej ważny jest natomiast fakt darowania przez Kościół kary za grzechy pod warunkiem wykonania pewnych praktyk religijnych, stąd prototypowy w definicji dziecięcej wydaje się właśnie *kramarz*, a nie *wybaczenie*. Zacieranie sakralnego wymiaru opisywanego zjawiska zauważa się właśnie w potocznym języku, z którego dzieci czerpią przecież obficie.

Dziecięce definiowanie jest przede wszystkim referencyjne, odniesieniowe, mniej zaś metajęzykowe. Jeśli chodzi o metajęzyk opisu, to wiąże się on z ujawnianiem pochodzenia definiowanego słowa i typu stosowanej procedury słowotwórczej: *Kominarz to czyści kominy*. [Adam 6;0]. Ale *pęseta* – rzecz jasna – już nie.

E – *Nie ma tu takiej, co brwi wyskuba*.

B – Co wyskubuje brwi, takiej pęsety, tak?

E – No. [E – Elwira 6;0, B – dorosły XXXIX 139]

Chociaż w pewnych wypadkach można by się spodziewać neologizmów w tym względzie, możliwy by zatem był czasownik *pęsetować*, skoro w języku potocznym notuje się na przykład takie, jak te pochodzące od dzieci w wieku przedszkolnym: *rakietowanie* ‘sterowanie rakieta’, *samochodować* ‘jeździć samochodem’, *wyścigować* ‘ścigać się’, *wyżółtawić* ‘uczynić żółtym’, a także *usiekierować* ‘zarąbać siekierą’, *dartować* [garkować] ‘myć garnki’<sup>27</sup>. Wyłączywszy wypadki, kiedy to dzieci w miejsce słownej definicji pojęcia wskazują na desygnat (wskazywanie ostensywne), do którego się ono odnosi, jak w wypadku:

G – Co to jest kompot?

E – *Kompot? Zaraz ci pokażę*. [biegnie do kuchni, przynosi słoik z kompotem i mówi]  
*To jest kompot*. [E – Elwira 4;3, G – dorosły]

<sup>27</sup> Przykłady neologizmów dziecięcych pochodzą z książki H. Zgólkowej, *Świat w dziecięcych słowach*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1990, s. 59–60, oraz z pracy L. Kaczmarka, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1997, s. 80.

skupić się wypada głównie na tych modelach definicyjnych stosowanych wobec pojęć, których swoistość polega na wyszczególnieniu funkcji desygnatu opatrywanego definiowanym pojęciem. Wypadki takiego definiowania i eksplikowania są najczęstsze.

P – A powiedzcie mi, co to jest *szpital*.

M – *Szpital to jest taki budynek, w którym się leczy ludzi, pan doktor bada, leki można jeść.* [M – Michał B. 6;0, P – przedszkolanka]

Częste wskazywanie na funkcje definiowanego obiektu może wpływać ze wzajemnych sugestii. Dzieci grupowo „popisujące się” swoją wiedzą kierują się zazwyczaj wypowiedziami swych poprzedników, usiłują dorównać temu pierwszemu, jego zdanie biorą za wzór. Nie stanowi to jednak bezwyjątkowej reguły.

W definiowaniu potocznym przedmiot hasłowy często przedstawia się jako współwystępujący przestrzennie, czasowo i funkcyjnie z innymi. Taką kolekcję czy pole znaczeniowe tworzą w poniższej definicji m.in. *doktor, pielęgniarka, opatrunki, lekarstwa, zastrzyki*. Są to stałe i konieczne elementy kształtujące wyobrażenie obiektu:

*Szpital to jest taki budynek, w którym się leczy osoby. Moja mama była w szpitalu niedawno. Ale szpital... w szpitalu to jest pan doktor i leczy różne osoby. Jest też pani pielęgniarka i tak: są różne opatrunki, lekarstwa, są też za... żaszczyki.* Michał Gęba niedawno też był yyy w szpitalu. [Kamil 6;0]

Definicje potoczne bywają oparte na wyliczeniach obiektów nadrzędnych lub podrzędnych w stosunku do definiowanego, a także na wyliczeniu i jednych, i drugich równocześnie. Podłączenie definiowanego obiektu do pojęcia nadrzędnego, czyli wskazywanie na przynależność przedmiotu do jakiejś klasy, obserwuje się w tym przykładzie:

P – Co to jest *pociąg*?

K – Pociąg to jest taka *maszyna*, co może być *osobowa, towarowa* [...]. Są też *pociągi elektryczne, ekspresowe*. [K – Kamil 6;0, P – przedszkolanka]

Definiowanie może polegać też na wskazywaniu skutków czegoś. Należy tu przykład:

E – A co to jest *wódka*?

A – *Żeby był ktoś pijany*. [A – Agnieszka 5;0, E – dorosły VI 523]

Może też chodzić o wskazanie na odbiorcę oddziaływania przybliżanego w definicji przedmiotu.

P – A co to znaczy *fajny*? [film]

M – No, że jest taki *dla dzieci* jakiś fajny. [M – Michał 5;0, P – dorosły XXXII 18]

Eksponowany bywa także cel oddziaływania przybliżanej rzeczy czy zjawiska.

*Przyjaciół, to jest uł przyjaciółem się można baaawić, chodźć gdzieś, puszczać sobie latawca lato je... można biegać sobie e z przyjaciółem. Przyjaciół to jest po prostu taki ktoś, co się z nim bawi. To jest przyjaźni sie...* [K – Kamil 6;0]

Model deficyjny stosowany przez dzieci zakłada również wymienianie własności desygnatu:

P – Co to jest *ciocia*?

M. B. – *Ciocia to jest tak, bo przynosi niespodzianki.* [...]

A – *Ciocia, to taką osobą to miła jest, a ciocia po prostu może przynieść coś, może y... różne tam owoce przynieść.* [M. B. – Michał 6;0, A – Adam 6;0, P – przedszkolanka]

Ten sam obiekt może być definywany na zasadzie eksponowania jego pochodzenia:

*Ciocia to jest siostra mamy.* [Kamil 6;0]

W potocznym podejściu uwzględnia się ponadto użyteczność definywanego obiektu.

P – Co to są *wakacje*?

M. B. – *Wakacje, to można się bawić na wakacjach, latać, w piłkę grać, skakać.*

[M. B. – Michał 6;0, P – przedszkolanka]

Wiele definyjki tworzonych potocznie, w tym dziecięcych, polega na wymienieniu przykładów obiektów z grubsza odpowiadających charakterystyce tego wybranego. W wypadku hasła *zakupy* były to:

*Zakupy, to jest jedzenie, chleeb, żywność.* [Tomasz 6;0]

Swistość potocznego eksplikowania to kwestia odniesień kulturowych. Definyjąc *szkołę*, dzieci eksponowały fakt, że:

*Trzeba być grzecznym i posłusznym.* [Natalia 6;0]

Natomiast *kino*:

*W kinie nie mo... nie można śmieć opakowaniami po chrupkach lub po popkornie.* [Michał G. 6;0]

Potoczne definywanie to także kwestia uwzględniania symboliki przedmiotu hasłowego. W wypadku pytania *Co robisz, gdy zobaczysz kominiarza?* na ogół zgodnie odpowiadały, że:

*Jak zobaczysz kominiarza, no to musi go... złap za guzik, to ci przyniesie szczęście.* [Kamil 6;0]

W potocznych definyjach obiektów, podobnie jak w ich naukowych eksplikacjach, ujawniają się wieloznaczności. Hasło *blok* zostało w dziecięcych definyjach

rozpoznane jako mające trzy znaczenia: ‘blok rysunkowy’, ‘budynek mieszkalny’, ‘wyrób cukierniczy’. Jednakże konkretne znaczenia są eksponowane w tych eksplikacjach częściej niż przenośnie. Tę różnicę w proporcjach znaczeń wyraźnie pokazuje następujący przykład:

P – A kto to, według was, jest *złota rączka*? Co znaczy *złota rączka*?

A – *Złota rączka to może być złotoo, żelaza tata miał tako z drewna i się tacie połamała.* [Adam 6,0, P – przedszkolanka]

Budując definicje różnych pojęć, dzieci prezentują tzw. wiedzę potoczną. Potoczne definiowanie polega na zaczynaniu od cech przedmiotu najbliższych osobie definiującej, tych, które dana osoba uważa za najbardziej charakterystyczne. Są to często cechy już utrwalone w społeczeństwie, stereotypowe<sup>28</sup>. Dziecięce definicje pojęć niejednokrotnie bardzo zaskakują, zaskakują przez swą jednostkowość i indywidualność.

Zdarza się jednak i tak, że na potoczną perspektywę wyobrażeń o świecie nakłada się ta bardziej naukowa. Bywa, że dzieci do swoich definicji wplatają pewne dane naukowe o obiektach. Zdarza się im łamać stereotypowe wyobrażenia rzeczy. Całkiem już zaskakujące ze względu na swą „scjentyficzność” są niektóre dziecięce definicje *Słońca*.

*Słońce to jest taka wielka kula gazu, co promieniami tutaj nas grzeje.* [Michał B. 6;0]

W zestawie danych zamieszczonych w definicji encyklopedycznej *Słońca*<sup>29</sup> informacja, że *Słońce jest ciałem gazowym o kształcie prawie kulistym* oraz informacje uszczegółowiające wymienioną zajmują najwięcej miejsca.

Porównanie sposobu dziecięcego definiowania *Słońca* z definiowaniem przez dorosłych czynionym na co dzień nasuwa wniosek o niemal całkowitej tożsamości ujęcia rzeczy, choć ujęciu bogatszym w stosunku do wiedzy dziecięcej o Słońcu<sup>30</sup>. Potoczne definicje *Słońca*<sup>31</sup>, będące charakterystyką gwiazdy, obejmują m.in. dane, że Słońce jest źródłem światła, że tworzy kolekcję z Księżycem, że jest widziane m.in. jako jasne lub żółte, że ma kształt kuli, że wschodzi i zachodzi, że grzeje lub piecze, że jest

<sup>28</sup> Takie definiowanie – wedle słów J. Bartmińskiego – ma charakter kognitywny. J. Bartmiński, *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji*, [w:] *Konotacja*, praca zbiorowa pod red. J. Bartmińskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 1988, s. 169–183.

<sup>29</sup> *Encyklopedia powszechna PWN*, 4, PWN, Warszawa 1976, s. 206.

<sup>30</sup> Trudno się spodziewać, żeby było inaczej, wszak dziecko używa języka do wyrażenia tego, co poznało ono w swym otoczeniu fizycznym i społecznym. Jednym słowem, dziecko przede wszystkim może zaprezentować to, czego się nauczyło w codziennych kontaktach z dorosłymi. Por. D.I. Slobin, *Poznawcze przesłanki rozwoju gramatyki*, (tłum. M. Smoczyńska), [w:] G. Wales Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* PWN, Warszawa 1980, głównie s. 404 i 405.

<sup>31</sup> *Słownik stereotypów i symboli ludowych*, red. J. Bartmiński, t. 1: *Kosmos: niebo, światła niebieskie, ogień, kamienie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1996.

źródłem życia. W rysunkach Słońca dzieci uwzględniają jeszcze kształt ludzkiej twarzy, zwykle uśmiechniętej, a promykom nadają linię kędzierzawych włosów. Dla ilustracji zacytuję teraz pełny tekst dziecięcego polilogu o Słońcu.

P – A powiedzcie mi, co to jest *słońce*.

M. B. – Słońce [chórem wraz z innymi dziećmi] to jest taka wielka kula gazu, co promieniami tutaj nas grzeje.

A – Słońce, co daje nam ciepło, żeby przyszło lato, nie zima, bo potem nas w zimie tak ci zimno, a w lato jest tak ciepłutko, bo słońce wychodzi z zeszłego chmur.

T – Słońce jest do tego nam potrzebne, żebyśmy żyli i żeby był u... dzień i żeby była też noc.

K – Słońce to jest taka kula żółta taka y, co świeci promieniami i jest bardzo jasno, jest duuuużę i słońce jest bardzo, bardzo wysoko, daleko od ziemi, słońce jest na niebie.

L – To jest taka... słońce to jest taka wielka kurla, kula rozżarzona.

T – Słońce to jest taka wier... największa kula rozdrażona i tak grzeje mocno. Jak byśmy do niej podeszli, to by upiekła.

S – Słońce to jest taka kula, co można się przed nią opalać.

M. G. – Słońce to jest taka rozżarzona kula o... odległa od nas na sto pięćdziesiąt kilo... kilometrów. [M. B. – Michał 6;0, A – Adam 6;0, T – Tomasz 6;0, K – Kamil 6;0, L – Natalia 6;0, S – Sylwia 6;0, M. G. – Michał 6;0, P – przedszkolanka]

Interesujące, że budując definicje wybranych pojęć, wszyscy badani i przywoływani tu użytkownicy języka trzymają się najczęściej terminów o średnim poziomie ogólności.

## Poznanie w strukturach argumentacyjnych

Uderzyła mnie błyskotliwość, z jaką dzieci wytaczają racje, chcąc przeforsować własne zdanie o czymś. One trafiają do przekonania, mimo że argumenty, jakie przytaczają, z rzeczowością i naukowością – z punktu widzenia dorosłego – nie mają wiele wspólnego. Trudno powiedzieć, czy ich zdolność argumentacji jest wystudiowana czy spontaniczna. Wiele przemawia za tym, że ten staranny dobór motywów i uzasadnień jest naturalny, ale równocześnie, że jest stymulowany, poparty głęboką i wnikliwą pracą nad myśleniem i językiem, do której zostały zachęczone przez wrażliwe, mądre otoczenie w osobach im najbliższych.

Dziecko wytrwale dąży do uporządkowania swojej wiedzy o świecie, próbuje ogarnąć otaczający je chaos zdarzeń i myśli i odnaleźć drogę w postępowaniu. Widać to już od najmłodszych lat. Dziecko szuka prawidłowości we wszystkim, co je otacza, i wyraża to językowo. Taka postawa uwidacznia się głównie w stosowanej argumentacji. Dzieci nie traktują argumentacji jako sztuki, raczej jako coś rozumowego, czym się trafia komuś do przekonania tak bardzo, że to wpływa na czyjeś widzenie rzeczy.



Środki argumentacyjne używane przez dzieci, czyli zespół argumentów, które służą do udowodnienia czegoś, do przekonania kogoś o czymś, wywołują opór dorosłych i najczęściej uśmiech, chociaż motywacja nie jest całkowicie pozbawiona sensu. Świadczą o tym okoliczności zdarzenia (faktu), jakie dziecko bierze pod uwagę, mówiąc o tym zdarzeniu (fakcie). Wypowiadali się na ten temat liczni psycholingwiści, z których przede wszystkim należy tu wymienić S. Kowalskiego<sup>32</sup>, S. Szumana<sup>33</sup>, L. Wygotskiego<sup>34</sup>, J. Piageta<sup>35</sup>, J. MacNamara<sup>36</sup> i M. Donaldson<sup>37</sup>. Szczególnie na myśli Donaldson chcę się tutaj oprzeć, mianowicie że przecież dziecko w wieku przedszkolnym „wcale nie jest nastawione na to, co każde słowo znaczy w izolacji, ale interpretuje ono całą sytuację”<sup>38</sup>, oraz na sędzie MacNamary<sup>39</sup>, który utrzymywał, że „dzieci są zdolne do uczenia się języka właśnie dlatego, że dysponują pewnymi innymi umiejętnościami, a w szczególności stosunkowo dobrze rozwiniętą zdolnością nadawania sensu pewnym typom sytuacji, mianowicie dotyczącym prostych i bezpośrednich interakcji między ludźmi”. Od tych sytuacji zależy, jak odbieramy dziecięce motywacje (działań, zdarzeń, czynności, postaw czy sądów)<sup>40</sup>.

Każda forma wypowiedzi jest interpretacją myśli podmiotu mówiącego. Jeśli wypowiedź ma tę samą formę, co myśl, jest wypowiedzią całkiem dosłowną, ale jeśli jej forma ma tylko niektóre cechy formy myśli, którą interpretuje, jest mniej dosłowna<sup>41</sup>. Z przemiennym traktowaniem obu zasad przychodzi nam się stykać w przypadku dzieci. Dzieje się tak, ponieważ są one jeszcze w okresie rozwojowym, proces akwizycji języka u nich ciągle trwa, tak że nie są w stanie ogarnąć wszystkich okoliczności zdarzenia.

Myśl dziecka w wieku przedszkolnym krąży wokół konkretnych faktów (zdarzeń, czynności, zamierzeń, pragnień itp.), dziecko wyraża językowo to, co wynika z jego bezpośrednich doświadczeń, ono interpretuje te fakty z perspektywy własnego w nie zaangażowania. Nie znaczy to jednak, że jest alogiczne. Wprost przeciwnie, mową i myśleniem dziecka rządzą prawa logiki, jednakże logiki potocznej, logiki wynikającej z obserwacji rzeczywistości<sup>42</sup>. Wyzyskane tu frazeologizmy oraz inne formy

<sup>32</sup> S. Kowalski, *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa 1962.

<sup>33</sup> S. Szuman (red.), *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa 1968.

<sup>34</sup> L. Wygotski, *Mowa i myślenie*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa 1989.

<sup>35</sup> J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, PWN, Warszawa 1992.

<sup>36</sup> J. MacNamara, *Logika i psychologia*, tłum. M. Zagrodzki, PWN, Warszawa 1993.

<sup>37</sup> M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, tłum. A. Hunca-Bednarska, E.M. Hunca, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.

<sup>38</sup> Tamże, s. 73, 78–79.

<sup>39</sup> J. MacNamara, dz. cyt., s. 43–44.

<sup>40</sup> B. Boniecka, *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1995, s. 18.

<sup>41</sup> J. Ozdzyński, *Kreatywne aspekty profilowania pojęć w wypowiedzi dziecka*, [w:] J. Ozdzyński (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1995, s. 180.

<sup>42</sup> K. Ajdukiewicz, *Logika pragmatyczna*, PWN, Warszawa 1965, s. 26.

wypowiedzi w charakterze argumentów, chociaż trochę językowo nieudolne, odbieram jako wysoce inteligentne i miarodajne w omawianych sytuacjach.

[Znudzony Mszą świętą w kościele chłopiec [M] ziewa, leżąc na krześle. Mama go upomina.]

G – Maciek! Usiądź normalnie jak inne dzieci. [z cicha, ale ze złością]

M – Oj mamo, nie mogę, tak *mnie w kościołach łamie* [zsuwa się z krzesła jeszcze bardziej, podnosi i opuszcza rękę] i o w karku... zobac. [kładąc głowę na kolanach mamy]

Tok rozumowania dziecka nie jest przesadnie skomplikowany. Chłopiec, aby udowodnić swą niemoc, ucieka się do argumentów natury zdrowotnej, nie bacząc, czy łamanie w kościołach, łamanie w karku jest w tej sytuacji dostatecznym uzasadnieniem niemocy. Stosuje te argumenty, licząc zapewne, że wrażliwość matki na niewygody i dolegliwości syna będzie tak duża, że pozwoli mu leżeć. W przedmiotowej sytuacji został użyty argument do człowieka, *argumentum ad hominem*. Dziecko odwołuje się do namiętności matki, do jej czułości.

Motywacja może postępować w kierunku praktyczności, co się wyraża we frazie „Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje”. Praktyczność w powyższym przykładzie dotyczyła samego chłopca, w poniższym zaś zabawek i tyczy doboru w ogólności.

[Rankiem tuż po przebudzeniu. Maciej bawi się z mamą winylowymi figurkami bohaterów bajek.]

M – Ty będziesz teraz Gufi i Miki, dobrze?

G – Dobrze!

M – Miki! Gufi! Wstawajcie! Pobudka! [zmienionym głosem]

G – Dlaczego, Donaldzie, budzisz nas w środku nocy?!

M – No jak to?! *Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje*.

Motywowanie czynności emocjami obserwujemy w tekście:

[Rozmowa odbywa się wieczorem tuż przed zaśnięciem. Matka proponuje synowi, aby posłuchał bajki nagranej na taśmę magnetofonową.]

G – A może byś posłuchał bajki o „Dziewczynce z zapalkami”?

M – Nieee... bo ona jest wrzusająca [z powagą] i bym się tak rozplakał, ze *as by ci usy zwiędły*.

Dziecko przewiduje napływ silnych uczuć, skoro mówi matce o płaczu powodującym zwiędnięcie uszu. Frazeologizmu „uszy wędzną” ‘przykro słuchać’ używa się w sytuacji, gdy ktoś do wypowiedzi wprowadza na przykład słowa nieprzyzwoite, wulgarne, obsceniczne i czyni to w nadmiarze. Tu chłopiec nadał związkowi nowe znaczenie. Uszy mogą zwiędnąć ze wzruszenia, smutku czy litości. Ten argument przypomina *argumentum ad populum*. Jest to motywacja nierzeczowa, demagogiczna.

W dialogu:

[Syn wrócił właśnie ze spaceru z mamą.]

M – Ale ta rybka zaraz *zbaranieje*, co mammo?

G – Tak. [zdejmując płaszcz]

M – Nooo, *zbaranieje*, jak zobaczy ten nowy pokarm. A myśmy jej dawali ciasteczka, tylko na deser, złe żywienie, niezdrowe.

za pomocą frazeologizmu „zbaranieć” dziecko informuje, w jakim stanie znajdzie się rybka, którą karmić będą wraz z matką dobrym, zdrowym jedzeniem, przeciwnie, niż robili to dotąd. Zaskakuje kontrast, jaki tworzy mała rybka akwariowa z zachowaniem barana, zwierzęcia ogromnego w stosunku do rybki. Zdumienie czy zmieszanie przypisane rybce jest raczej osobliwym ludzkim zachowaniem. Mamy w tym wypadku do czynienia z argumentem *ad ignorantiam*, czyli rozumowaniem opartym na niewiedzy, tu – dotyczącej nie tylko diety zwierzęcia, ale również przypisanego rybce ludzkiego zachowania.

Dzieci potrafią też przekonywać z użyciem argumentu *ad verecundiam*, czyli powołując się na jakiś autorytet uznawany przez przeciwnika, odwołując się do szacunku dla osoby, w którą wierzy jego współmówca.

[Maciej kąpie się. Do łazienki wchodzi mama i stwierdza, że woda jest za chłodna, w związku z czym chłopiec powinien się szybko myć. Pojawia się również babcia i wyraża sąd odmienny o wodzie.]

B – Nieee... nie jest za chłodna [woda]. Niech się trochę pobawi [przed myciem].

M – Tak tak. Twoja matka, mammo, ma racje. A *kto nie słucha ojca, matki, to psiej skóry*.

Jak wiadomo, każde prawie dziecko lubi się pluskać w wodzie bez względu na jej temperaturę. Dziecko, chcąc przedłużyć zabawę, wyzyskuje odmiennosc sądu babci w stosunku do zdania mamy o wodzie, a także uległość babci wobec siebie. Dla przeforsowania swych racji wykorzystuje frazeologizm o posłuszeństwie dzieci wobec rodziców „Kto nie słucha ojca, matki, posłucha psiej skóry” ‘osoba krnąbrna w młodości jest skazana na przykre konsekwencje w dorosłym życiu’, czyli w rezultacie całe jego działanie przynosi korzyść właśnie jemu.

Przykłady można by mnożyć, bo przecież dzieci używają jeszcze argumentu *a fortiori*, stosowanego głównie w sytuacji, gdy się chce z pary argumentów wybrać najwłaściwszy, czy argumentu *ad rem*, argumentu *ad possessionis*, wreszcie *ad baculum* (do kija), argumentu *ad invidiam*, czyli pokazującego zaprzeczenie zawiści i uprzedzeń, oraz szeregu innych.

Przytoczone tu przykłady ujawniają całe dziecięce nastawienie do świata: wszystko, co regularne, podległe prawidłom, jest cenne, dzieci urzekają przejrzystością swojej argumentacji.

O zasięgu dziecięcego poznania trudno wyrokować, wydaje się ono bezgraniczne. Ujawniają go nie tylko struktury występujące w charakterze argumentu, ale również

liczne inne. Frazeologizmy są wtopione w język dziecka, dzieci używają ich z dużą swobodą, czyniąc swe wypowiedzi interesującymi i barwnymi. Frazeologizmy pojawiają się, kiedy chodzi o zobrazowanie jakiegoś zajścia codziennego, z którym dziecko jest w ten czy inny sposób związane. Dzieci obracają się w świecie rzeczy dobrze im znanych, dlatego często wyławiają nielogiczność użycia frazeologizmu, kierują się w jego ocenie uczuciowością, potrafią jednak przywołać argumenty na znajomość swojej wiedzy „naukowej” o rzeczy, świadcząc jednocześnie o źródłach tej wiedzy (telewizja, książeczki, mądrzy opiekunowie dzieci). Czasem wykraczają poza zastane, utrwalone długą tradycją połączenia słów i tworzą nowe frazemy<sup>43</sup>, łączą się w ten sposób ze współczesnością. Należy przewidzieć jeszcze determinanty kulturowe, społeczne i sytuacyjne, które czynią użycie frazeologizmów bardziej wyrazistym.

Należy odróżnić frazeologizmy, których dziecko używa, nie będąc o nie pytany, nieświadomym ich stosowania, wpływające z rozmowy przy okazji, od frazeologizmów użytych metatekstowo, których rozumienie dziecko ma dopiero podać, jak w przypadku *czytać w czyichś myślach*, frazeologizmu zarejestrowanego w rozmowie ojca z synem. Przenośnie – czytać w oczach, w myślach, w sercu ‘domyślać się, odgadywać’<sup>44</sup>.

M – „Nudzi, nudzi” – ja powiedziałem? „Nudzi mi się?”

T – No właśnie.

M – Ja tego nie powiedziałem. *Czytales w moich myślach*.

T – Szeptales.

M – Aha.

T – A jak myślisz, można czytać w myślach czyichś?

M – Można. Domyśli się to, co powie, ale ja się nie domyślę.

T – No ale tak normalnie przeczytać w myślach to, co ktoś [niezrozumiale], można?

M – Nie tak łatwo.

T – Ale można w ogóle?

M – Czasem.

T – Tak?

M – No.

T – I kto tak może?

M – No ja nie wiem, może jak umią [sic!], to wszyscy.

T – Wszyscy?

M – Jakby umieli.

T – To myślisz, że wszyscy ludzie są tacy sami?

M – Nie.

<sup>43</sup> W. Chlebda, *Elementy frazematyki. Wprowadzenie do frazeologii nadawcy*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich w Opolu, Opole 1991.

<sup>44</sup> S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985. Dalej – SFJP. Tu: SFJP 1: 600.

T – Czy mogą być jacyś inni ludzie?

M – Inni mogą być. Na przykład Niemcy – nie wiedzą, o co nam chodzi, bo wiesz co?

T – Nie.

M – Przecież mówią po innym języku.

T – Aaa. No ale są tacy, co umieją po polsku.

W badanych jednostkach tekstowych zwróciłam uwagę na fragmenty będące frazeologizmami lub przypominające frazeologizmy pod jakimś względem (modyfikacje, innowacje frazeologiczne)<sup>45</sup>. Frazeologizmy na ogół były właściwie rozumiane. Dzieci rozpoznają tak znaczenia dosłowne, jak i przenośne, i potrafią je błyskotliwie, inteligentnie użyć, co pokazuje następujący przykład.

Co to są bańki?

jak ktoś sobie daje do garnuska płynu i sobie zamaca w nim taką rureckę z Makdonalda [McDonalda], to może robić bańki

widziałem takiego faceta w telewizji, co robił bańki okiem

albo buzią ze śliny

jak ktoś się oparzy, to robi mu się bąble na palcu, takie bul-bul-bul, a

piana to jest tysiąc tysięcy... bombelków

jak chce się zrobić dużo piany, to trzeba nalać Ludwika do wanny

no tak, wykąp się w Ludwiku! Jakaś ty głupia!

kąpiel to jest bardzo przyjemna rzecz, szczególnie jak jest dużo piany

wszystko, co przyjemnie, szybko się kończy

a w ogóle to powinniśmy pójść na zabawę, bo zaraz nam się skończy

no właśnie, i *prysnie jak bańka mydlana*

Użyty tu frazeologizm *prysnie jak bańka mydlana* jest potwierdzeniem znajomości znaczenia ‘złudzenie’, dalekiego od rozumienia dosłownego ‘pęcherzyki mydlane wydmuchiwane przez słomkę lub rurkę’<sup>46</sup> lub ‘pęcherzyk, bąbelek gazu (powietrza) w cieczy w zastygłych odlewach’<sup>47</sup>. Frazeologizm ciekawie zamyka całość, potwierdzając swój przenośny sens i umiejętność dziecka trafnego, dowcipnego jego zastosowania.

Zarejestrowane frazeologizmy mówią przede wszystkim, o jakim świecie dziecko opowiada, jaki świat chce przedstawić, kiedy używa takich, a nie innych form (frazeologizmów czy frazemów. Jest tu więc mowa o frazeologii środowiskowej, czyli frazeologii dziecięcej.

<sup>45</sup> S. Bąba, *Innowacje frazeologiczne współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1989.

<sup>46</sup> SFJP 1: 95.

<sup>47</sup> H. Zgólkowa (red.), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 1994–2005, t. 1–50. Dalej – PSWP, tu: 3: 254.

W każdej jednostce badanego tekstu wystąpił jakiś frazeologizm w rozumieniu A. Lewickiego<sup>48</sup> lub wystąpiło ich kilka. Są tu przysłowia *pierwsze koty za płoty*, wyrażenia rzeczownikowe *lawina uczuć*, wyrażenia określające *(ktoś jest) pierwsza klasa*, w tym wyrażenia porównawcze *chłop jak dąb*, wskaźniki frazeologiczne *bez przesady*. Najwięcej jest zwrotów frazeologicznych *stanąć na rżęsach*, *szczerzyć zęby*. Są też i frazy *żadnemu koniowi się w zęby nie zagląda*. Ale rejestruje się również terminy złożone (w terminologii frazematyki) *Dzień Dziecka*, *Anioł Stróż* czy cytaty książkowe lub reklamowe: *wszyscy tam ciągną i wyciągnąć nie mogą*.

Dziecięce rozumienie frazeologizmów poświadcza różne aspekty widzenia rzeczy, które utrwaliły się w języku dziecięcym. Frazeologizm (przysłowie) *pierwsze koty za płoty*, którego treść sprowadza się do ‘pierwsza próba nie udaje się’<sup>49</sup>, został przez dzieci wymieniony tylko ze względu na słowo *pierwszy*, nie zaś na swoją treść, tak naprawdę to nie wiadomo, czy dziecko rozumie ten frazeologizm. Do takich zabiegów zmuszało postawione pytanie *Co jest pierwsze?* Warto powiedzieć, że odpowiadając na pytanie, dzieci obracają się wyłącznie w swoim świecie. Ich uwagę absorbuje jazda po pierwszym śniegu i poniekąd związane ze śniegiem pierwsze przymrozki, w rezultacie tego – choroby przedszkolaków. Dzieci mówią też o cechach swoich pobratymców, mianowicie o wypadaniu (wycieraniu się) niemowlętom pierwszych włosów. Nieodczowna jest też informacja o pierwszym czerwcu jako święcie małuchów i pierwszym buziaku, który jest przez dzieci uważany za absolutnie niepowtarzalny.

może być pierwszy śnieg  
 po takim pierwszym śniegu to sie ni... nigdy nie da jeździć...  
 jak szom piersze przymrozki, to zawsze jeszt mało dzieci, bo chorujom  
 w przedszkolu  
 jak się malusieńki dzidzius urodzi, to ma pierwsze włosy i mu wypadają  
 może być pierwszy maja  
 albo pierwszy czerwca, wtedy jeszt Dzień Dzieczka  
 a w ogóle to *pierwsze koty za płoty*  
 a pierwszego buziaka to się pamięta do końca życia  
 w ogóle jak się coś robi pierwszy raz, to sie długo pamięta  
 a za drugim nigdy już nie jest tak samo

Dzieci wyjaśniają nielogiczność pewnych zachowań mownych i określonych działań, o których te zachowania mowne informują. Frazeologizm *ostatni kęs, okruch*:

<sup>48</sup> A.M. Lewicki, *Wprowadzenie do frazeologii syntaktycznej. Teoria zwrotu frazeologicznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1976; A.M. Lewicki, A. Pajdzińska, *Frazeologia*, [w:] Jerzy Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, „Wiedza o Kulturze”, Wrocław 1993, s. 307–326.

<sup>49</sup> SFJP 1: 351.

*ostatnia okruszyna*, znaczący tyle, co ‘ostatek, reszta jedzenia; także ostatek, reszta tego, co się posiada’<sup>50</sup>, na pytanie *Co to jest ostatni?* wywołał repliki w rodzaju:

ostatnia jest bajka, kiedy się końcy  
 ostatni może być ten y..., kto wolno idzie  
 a mi niedługo wypadnie ostatni mleczy ząbek  
 i ostatni raz y... tego ząbka włożysz pod poduszkę i ostatni raz przyjdą myszki i dadzą ci jakiś prezent  
 jak dziecko jest niegreczne, to tata mówi: ostatni raz, ostatni raz i dlatego nie bije w pupę  
 a mój tata mówi: żeby to było przedostatni raz!  
 jak ktoś zje ostatni kawałek ciasta i jest w gościach, to to jest bardzo nieelegancko  
 a przecież się mówi: *kto zjada ostatki, ten piękny i gładki*  
 i ostatki to jest taki ostatni dzień karnawału  
 dzisiaj przecież są ostatki  
 a jutro będzie środa i będą sypać popiołem po głowach  
 a ten popiół bierze się stąd, że jak posprzątają po ostatkowej imprezieeee, i spalą wszystkie śmiecie, to mają potem popiół i mogą sypać ludziom po głowach!

Widać z tego rejestru dokładnie, do czego sprowadza się świat dziecka: do dobranocek (bajek), które kończą dzień, ostatnich ząbków mleczy, nagan udzielanych po raz ostatni przez opiekunów, dnia, które przeżyły jako ostatni dzień karnawału. Wśród tych odpowiedzi znalazło się przysłowie *Kto zjada ostatki, (ten) jest piękny i gładki* oznaczające ‘zartobliwą zachętę do zjedzenia ostatniej porcji’<sup>51</sup>. Przysłowie to, zestawione z kwestią wcześniejszą *jak ktoś zje ostatni kawałek ciasta i jest w gościach, to to jest bardzo nieelegancko*, pokazuje całą nielogiczność zachowania i wspiera dzieci w dochodzeniu prawdy.

W wypowiedziach dzieci można poza tym wyczuć wyraźnie inne pochodzenie (obcość źródłową) jakiegoś fragmentu, stąd mowa o cytacjach<sup>52</sup>. Chcę pokazać, jak trafne są dziecięce cytaty w wybranych przez nie okolicznościach; dzieci potrafią użyć przytoczeń w warunkach, które są odpowiednie dla tych słów. Cytat może być świadectwem przejścia znaczeniowej perspektywy cytowanego tekstu. Stąd powiedzenie „celny cytat” czy „umieć wplatać cytaty w wypowiedź”.

John MacNamara<sup>53</sup> pisał, że malcy są zdolni do uczenia się języka właśnie dlatego, że dysponują pewnymi innymi umiejętnościami, a w szczególności stosunkowo

<sup>50</sup> SFJP 1: 620.

<sup>51</sup> PSWP 49: 357.

<sup>52</sup> Cytacja (z łacińskiego *citatio*) znaczyła dawniej „dosłowne przytoczenie w swoim tekście fragmentu innego tekstu lub czyichś słów, sygnalizowane w tekście pisanym cudzysłowem, w tekście mówionym zapowiedzią »cytuję«”. H. Zgólkowa (red.), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 7, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 1996, s. 360.

<sup>53</sup> J. MacNamara, *Logika i psychologia*, tłum. M. Zagrodzki, PWN, Warszawa 1993, za: M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, s. 44.

dobrze rozwiniętą zdolnością nadawania sensu pewnym typom sytuacji, mianowicie sytuacjom dotyczącym prostych i bezpośrednich interakcji między ludźmi. Dziecko interpretuje całą sytuację, wcale nie jest nastawione ono na to, co każde słowo znaczy w izolacji – dodaje M. Donaldson<sup>54</sup>. I właśnie w cytacjach dostrzegam potwierdzenie tych myśli.

Oto dwie dziewczynki niespełna dwa lata i trzy miesiące (pierwsza) i dwa lata i osiem miesięcy (druga) nad podziw łatwo i z pełnym wycuciem sytuacji przywoływały wypowiedzi wcześniej zasłyszane. Były to fragmenty książeczek, były też przywołane urywki znanych im filmów, były również cytowane kwestie osób dorosłych będących w stałym otoczeniu dziewczynek. Fragmenty te wykazywały znaczne nasemantyzowanie przez odniesienie do określonych aktów komunikacyjnych i aktów mowy. Ich wypowiedzi są intencjonalne, pokazują komunikowanie jako działanie za pomocą języka, stąd takie m.in. akty mowy, jak: pozdrowienia, zaproszenia, polecenia, konstatacje, zobowiązania, pytania, przemówienia, ekspresywa; akty, w których za celowe uważają liczenie się z miejscem komunikatu, odbiorcą, do którego odnoszą swój przekaz, a nawet z jego wyglądem. Najważniejsze, że świadczą o doskonałej umiejętności dzieci łączenia zasłyszanych uprzednio tekstów z nowymi sytuacjami. Przyjrzyjmy się niektórym z przykładów.

Alicja, wybierając się niegdyś z siostrą Karoliną na spacer i na zabawę na placu zabaw, będąc już na schodach, ponaglała Karolinę idącą przodem słowami *Wio, koniku! Wio, koniku!* Te słowa znane jej były z piosenki śpiewanej przez zespół „Mazowsze”, w której furman pośpieszał konia do powrotu do domu, gdzie czekały na gospodarza smaczna zupa, a na konia – owies. Owo popędzanie nie miało tu na celu kolacji czy innego poczęstunku, lecz samo pośpieszenie osoby do czekających ją atrakcji na dworze.

Alicja cały czas zaskakuje czymś rodziców. Ostatnio upodobała sobie zabawę butami opiekunów. Wyciąga buty z szafy, wkłada raz matczyne, raz ojcowe, mówiąc: *Dokąd dzisiaj zabiorą mnie (te) buty?*, po czym z trudem przechadza się po mieszkaniu tam i z powrotem i mówi: *Ale to była przygoda!* Okazało się, że przechwyciła te słowa z filmu *Małgosia i buciki*, w którym bohaterka wkładała buciki zrobione przez swego dziadka – szewca i oczekiwała niezwykłego zdarzenia. Dla Alicji samo włożenie cudzych butów było już niezłą przygodą, także nie musiała już sobie wyobrażać innych atrakcji.

Stałym elementem spaceru Alicji czy to z ojcem, czy z matką lub jakimkolwiek opiekunem jest sterowanie ruchem samochodami. Odbywa się to w ten sposób, że dziewczynka wychyla się z wózka i wystawia rączkę, polecając: *Stop! Stop! Stać w imieniu prawa!* Ponieważ przejeżdżające auta nie reagują, Alicja mówi rozżalona: *Nie słuchają się mnie.* Posłużyła się tu słowami z filmu o Noddym, w którym występuje policjant Plod. Jego funkcją jest utrzymywanie porządku w mieście, zakłócanego szczególnie przez Goblina. Innym razem Ala przechadza się po mieszkaniu,

<sup>54</sup> M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, s. 78–79.



naśladować ruchy policjanta, całą jego postawę i z rączkami założonymi do tyłu mówi: *Szukam Goblinów. I dam im nauczkę.*

Obie siostry, Ala i Karolinka, bawiąc się niegdyś radośnie w przerzucanie poduszek, wołały na przemian *Ale czad!*, rozbawiając do łez będące w ich pobliżu opiekunki. Dały w ten sposób poznać, że potrafią wyrażać pozytywne emocje i robią to w najatrakcyjniejszy sposób dla dzieci. Jak się wydaje, w tym wypadku nawiązanie przez nie do młodzieżowego stylu wypowiedzi utrwalonego w dziecięcych filmach okazało się dla nich nad wyraz korzystne.

Dzieci są sprawne w dokonywaniu różnych modyfikacji tekstów i dostosowywaniu ich do aktualnego położenia. Chodzi głównie o teksty literackie. Na tym etapie swojego życia bardzo chłoną każde słowo i każde zdanie. Czynią to z łatwością, ponieważ w tym okresie czytane są im różne książeczki, czytane po wielokroć, aż do znudzenia opiekunów. Do lektur dołączane są zwykle telewizyjne filmy, głównie nadawane na kanale „Mini Mini”.

Zaskakujące, ale gdy mija okres dwu lat i sześciu miesięcy, dzieci już nie chłoną z taką mocą języka lektur ani filmów, raczej wolą cytować naturalne teksty dorosłych, przy czym nie widzą tego proceduru jako cytowania, traktują je raczej jako zwykłą swoją językową powinność. Do tej umiejętności i jednocześnie zabawy powrócą już jako dorośli i pokażą, jak wielką rolę przywiązują na przykład do cytatów reklamowych, cytatów wiernych lub trochę zmienionych.

## Poznanie poprzez perswazję

Perswazję pojmuję jako (werbalną oraz niewerbalną) aktywność komunikacyjną, której (świadomym lub nieświadomym) celem jest wywołanie zmiany w postawie, przekonaniach i sądach odbiorcy, także w jego zachowaniach, działaniach, a także czynnościach (niekoniecznie – rzecz jasna – zmiany jednoczesnej we wskazanych obszarach)<sup>55</sup>, w konsekwencji – jako wywarcie wpływu na sposób postrzegania świata przez odbiorcę.

Dzieci w wieku przedszkolnym doskonale zdają sobie sprawę z tego, że mogą „sterować” innymi, wpływać na odbiór przez nich tego świata, tej rzeczywistości, tych zdarzeń, sytuacji i zachowań, wpływać intelektualnie, moralnie i emocjonalnie na rozum, wolę i uczucia adresata. Perswadujące dzieci czynią to poprzez rozliczne akty mowy, w różnorodnych strukturach wypowiedzeniowych, a także poprzez wiele różnych gatunków tekstu, perswadowanie jest bowiem obecne zarówno w poleceniach, nakazach i zakazach, jak i w radach, instrukcjach, pytaniach, ocenach itp., *mutatis mutandis* w tekstach porad, tekstach instruktażowych, opiniujących, dyrektywnych

<sup>55</sup> U. Mirecka, *Komunikacja w sytuacji hipnozy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004, s. 54.

itd., czyli niemal wszędzie<sup>56</sup>. Jest oczywiście możliwe jego rozszyfrowanie w reprodukcjach tekstów (jak cytaty, stylizacje, naśladowanie, odtwarzanie, powielanie), widoczne jest też w *ad hoc* prowadzonych rozmowach, a także w słowach towarzyszących takim działaniom, jak zabawy, co nie jest bez znaczenia w wypadku dzieci (i po części ich opiekunów).

Dzieci czerpią informacje o tym, które czynności, działania, postawy i sądy są warte przejęcia i preferowania, którym i czym nakazom, pouczeniom, zaleceniom, radom itd. należy lub wypada ulec, które są w życiu ważne i „opłacalne”, które powinno się stosować w codziennej styczności z innymi osobami z otoczenia, (czerpią je) z kontaktów społecznych, głównie z interakcji z osobami dorosłymi (rodzicami, członkami rodziny, nauczycielami i opiekunami z przedszkoli itp.), jak również ze świadomości istnienia zasad sterujących ludzkim postępowaniem, myśleniem i odczuwaniem<sup>57</sup>. Bazą dla aktów perswazji jest rodzaj relacji między nadawcą a odbiorcą. W wypadku użycia języka poddawanych tu analizie może to być zarówno relacja nierównorzędności (dorośli perswadują dzieciom określone zachowania, oczywiście z uszanowaniem ich podmiotowości)<sup>58</sup>, jak i równorzędności (dzieci wzajemnie ukierunkowują siebie w działaniach, a bywa, że starają się oddziaływać również na dorosłych)<sup>59</sup>. Niewątpliwie, że w tych dwu ostatnich układach wyzyskują one wcześniej przejętą od dorosłych wiedzę o systemach wartości i wzorach zachowania i próbują korzystnie ją spożytkować w rozmowach między sobą oraz w zabawach. Można

<sup>56</sup> K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka (red.), *Język perswazji publicznej*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2003.

<sup>57</sup> Tamże.

<sup>58</sup> J. Puzynina, *O pojęciu manipulacji oraz sensie wyrażenia: manipulacja językowa*, [w:] *Nowo-mowa. Materiały z sesji naukowej odbytej na Uniwersytecie Jagiellońskim w dniach 16 i 17 stycznia 1981 r.*, Polonia, Londyn 1985, s. 48–63. Perswazja nie jest działaniem z pozycji siły, choć w wypadku niektórych opiekunów dzieci wiązana jest z agresją i różnymi sankcjami wobec opornych.

<sup>59</sup> B. Boniecka, *Widzenie świata i jego prawidłowości. Dziecięca logika i prawda*, [w:] M. Krauz, K. Ożóg (red.), *Składnia, stylistyka, struktura tekstu. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Teresie Ampel*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2002, s. 46–59. W zbiorze materiałów stanowiącym podstawę moich analiz (s. 46–59) znalazły się przykłady skarg i skarżenia się na dorosłych za niedostateczny z ich strony brak uwagi dla zachowań dzieci czy sposób interpretowania przez nie zdarzeń. Dzieci zachęcały też dorosłych do interweniowania w konfliktowych sprawach dziecięcych. Wytykały ponadto dorosłym określone słabości, zakazywały też określonych czynności, czasem o coś dorosłych prosiły. Por. m.in.: Proszę pani, pani już drugi raz rozmawia z Klaudią, *a ze mną nie*. [Joanna 5;1]; Proszę pani, jak coś się Radkowi *nie udaje, to mówi „A niech to prosiak”*. [Kinga 5;8]; J – Płose pani, ale *tak nie było, tak nie było!* D – A jak było, Kuba? J – Oni nie wiedzą, jak to było! [J – Jakub 4;6, D – dorosły]; Płose pani, *Kuba mi pseskadza. Daj mi spokój, ty matolku*. [Ola 5;2]; *Pani się boi zwykłej sysiawki?!* [strzykawki] [Agata 4;9]; Proszę pani, moja siostra *strasznie pierdzi prrr*. [Edyta 5;3] Płosię pani, on *zabrał* nam termometl i ziaściki! Paweł, oddawaj! [Agata 4;9]; Tylko niech pani nam *nie malnuje* [marnuje] kaltek! [Ola 5;1]; Może mi pani tak *plościutko* złobić jeziolko? Tak *plościutko*. O takie *plościutki*, żeby *nie* było tak *ksywo*. Pseplasam, ale to *musi być całe plościutki!* [Ola 5;2]

śmiało powiedzieć, że swoje perswazyjne wypowiedzi stylizują na perswazyjne wypowiedzi dorosłych.

O przywiązywaniu przez dzieci wagi do określonych działań oraz odróżnianiu ich od niewartych zainteresowania świadczy nie tylko używanie przez nie słów w rodzaju *(nie)uprzejmy*, *(nie)grzeczny* i jednocześnie presuponowanie sensu ‘warto / należy być uprzejmym, grzecznym, kulturalnym’, ale również przytaczanie uzasadnień czy po prostu danych przemawiających za ową *(nie)uprzejmością*, np. „*Moja mi z chęcią pomaga, bo ona jest taka grzeczna.*” [o lalce – córce]; „*Zostaw, bo to moje.*” [Ptryk 5;1], ponadto szkicowanie sytuacji takie, które każe myśleć o kimś czy o czymś jako pozytywnym lub negatywnym i nie wymusza użycia ani samego słowa *dobry*, *dobrze* itd., a także *mutatis mutandis* – ich synonimów i antonimów. W ów rysunek sytuacji włączana jest często argumentacja, np. „*Nachyl się nad tym... nad stołem. Nie wypluj! Jedz jedz. Nie, nie pluj na dywan! Ja tu... tu pozamiatałam, to nie można pluć, bo to ja pozamiatałam scotką.*” [Julia 3;2]

Wszystkie przywoływane w pracy użycia języka zdają się świadczyć o zdobywanej w toku nauczania i wychowywania (przedszkolnego / domowego) określonej wiedzy z wielu różnych dziedzin szeroko pojmowanej kultury, zdają się również świadczyć o uświadamianej potrzebie określonego regulowania komunikacji w przyjętym obszarze. Chodzi zatem nie tylko o zdawanie sobie sprawy przez dziecko z potrzeby takiego postępowania (również wypowiadania się), by pozostawało ono w zgodzie z zasadami moralnymi czy obyczajowymi przyjętymi przez społeczność rówieśników bądź dorosłych, do której dziecko należy, ale także w zgodzie z regułami *bon tonu* obowiązującymi ogół ludzi, ponadto pryncypiami religii, układami społecznymi, normami natury psychologicznej, dyrektywami pedagogicznymi czy nakazami samej poprawności językowej.

Wskazę teraz na niektóre sfery życia człowieka, w których zauważane są działania postrzegane przez dzieci jako wymagające napiętnowania. Perswazja dziecięca postępuje w kierunku zniechęcania innych do wszelkich działań destrukcyjnych, niszczyielskich<sup>60</sup>, działań na szkodę jednostki, jakiejś grupy czy też pewnego ogółu. Źle jest widziany przez dzieci człowiek, który nie dba o cudze lub własne rzeczy, a także niestaranie wykonuje różne czynności.

O – Bo my zawsze musimy zmieniać flamastly.

D – Dlaczego?

O – Bo... bo są pomiesane.

P – *I bo... i bo dzieci nie dbają. Dzieci nie dbają.* [O – Ola 5;4, P – Patrycja 4;4]

W obręb destrukcji wchodziłyby też różne formy agresji (fizycznej). Dzieci wyrażają swoją dezaprobatę dla wszelkiej przemocy, tj. zarówno przemocy psychicznej, jak i fizycznej, przykładowo – dla bicia kogoś.

<sup>60</sup> Wybieram tu więc pojęcie najogólniejsze dla różnych działań negatywnych. *Destrukcyjność* znaczy ‘rozkład, rozpad, zniszczenie; rozprężenie, dezorganizację’, M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego PWN*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982, 1, s. 386.

A dzisiaj na leżakowaniu Kasia mnie *uszczygnęła i biła*. [Kinga 5;3]

Jako zachowania niepoprawne odbierane jest przede wszystkim przywłaszczanie sobie cudzych rzeczy.

Plosię pani, on *zabrał* nam termometl i ziaściki! Paweł, *oddawaj!* [Agata 4;9]

Pod pręgierzem stawiana jest osoba, która zaniedbuje podstawowe codzienne obowiązki, jak mycie, sprzątanie, pomaganie, np.:

To nie ja, tylko *Rafał miał sprzątać*. [Radosław 5;3]

Na cenzurowanym jest ten, kto nie wykazuje także dbałości o samego siebie, przy czym krytyka wyrażona przez dziecko określonych zachowań jakiegoś gremium lub osób cieszących się dużym autorytetem (np. rodzice) odnosi specjalny skutek, ponieważ sprzyja obiektywizacji normy, przez co wydaje się ona szczególnie pouczająca. Np.:

W – A tatuś nie pomaga?

K – Tata tylko ogląda [telewizję] cały dzień i mu *się* niedługo *popsują oczy*. [K – Klaudia 5;2, W – dorosły]

Do obszaru działań negowanych jako pożądane dzieci włączają różne świadectwa ulegania nałogom, określonym przyzwyczajeniom i nawykom. Picie alkoholu, palenie papierosów czy gadulstwo w odbiorze dzieci zdecydowanie wykraczają poza przyjęte zasady estetyczne i etyczne.

Proszę pani, moja siostra *strasznie pierdzi prrr*. [Edyta 5;3]

Według dzieci, źle o człowieku świadczą jego słabości (np. natręctwo) i określone cechy charakteru czy wyglądu, wady, które można zwalczyć, naprawić, złagodzić. Np.:

O – Ty *ciągle mówis*, ja chcę coś powiedzieć.

A – Nie! Teraś ja, to *ona ciągle*. [O – Ola 5;2, A – Agata 4;9]

Potępane są przez dzieci wszelkie objawy nieprzestrzegania reguł gry, przepisów, regulaminów, zasad, kodeksów, przyjętych ustaleń, obowiązujących konwencji o charakterze społecznym, w szczególności zaś, gdy te reguły, zasady, regulaminy łamią osoby w danym środowisku lub w społeczeństwie cieszące się uznaniem, zajmujące stanowiska prestiżowe, wykonujące zawody ważne dla ogółu ludzi, osoby powołane do rzeczy wyjątkowych itp. Np.:

Ej, *nie psiuj!* Jesteśmy doktołami, plawda? a *doktoły tak się nie zachowują!* *Nie psiuj* mi ziarawy! [Agata 4;9]

Z dezaprobatą dzieci podchodzą do łamania przyjętych zwyczajów i różnych przejawów nieobyczajności. Np.:

No co się *gapicie!* [Ola 5;4]

Niechęć budzą zachowania, które można zakwalifikować jako naruszające reguły z pogranicza prawa lub nawet określone przepisy prawne<sup>61</sup>.

Ona ode mnie *ściągała*. [Katarzyna 5;3]

Tego *nie wolno* zdejmować. [Magdalena 5;4]

Źle widziane jest okłamywanie kogoś i fałszowanie danych. Jeśli chodzi o tę sferę zachowań, to dzieci wydają się wprost weredykami; bywa, że przez swą szczerość, otwartość, zmierzanie do prawdy działają na własną niekorzyść.

Ona chyba mie *okłamuje*. Ona... ona jest taka... [Dominika 6;4]

Jeśli nie dezaprobatę, to co najmniej zdziwienie wywołują w dzieciach czyjeś zachowania nienaturalne lub informacje o zdarzeniach niezgodnych z prawami natury. Np.:

W Ostrowie były *pijane koguty*. Prawie cały dzień. [Rafał 5;0]

Zarzut i niechęć, nawet rozdrażnienie wywołuje czyjaś niesprawność oraz niekompetencja językowa<sup>62</sup>. Te dzieci, które opanowały prawidłą językowe w teorii i praktyce, po prostu zgłaszają swój protest, gdy słyszą wypowiedzi w rodzaju:

A... a... a Paweł powiedział *robački się myli*. [Agata 4;9]

Zachowania niecenzuralne, takie jak mówienie obsceniczne, w efekcie więc ośmieszające daną osobę, także postrzegane są przez dzieci jako poszerzające liczbę aktów użycia języka o wymiarze negatywnym. Np.:

I – Chyba poszedł się spierdzieć.

E – *Nie wyrażaj się tak przy ludziach*. [E – Edyta 5;3, I – Izabela 5;2]

Zdarza się bardzo często, że to, co uznają za niedopuszczalne, dzieci określają ogólnym mianem niegrzeczności. Np.:

<sup>61</sup> W świecie dorosłych za ich nieprzestrzeganie grożą określone sankcje prawne.

<sup>62</sup> Jak wiadomo, do niektórych dzieci rodzice i opiekunowie jeszcze w czasie chodzenia dziecka do przedszkola i pierwszej klasy szkoły zwracają się bardzo emocjonalnie, używając ponad wszelką miarę spieszczeń, zdrobnień i obcych polszczyźnie ogólnej zniekształceń fonetycznych w rodzaju *piesiek* czy *kjowa*, a także neologizmów typu *ciucio*, *chajci*, *spuniać*, *ziuzia* itp. przepełniających tzw. język nianiek. Negatywną ocenę takim zachowaniom, jako hamującym czy opóźniającym rozwój językowy dzieci, daje większość lingwistów.

R – Nie jestem *niegrzecniuch*. Radek jest *niegrzecniuch*.

M – Ty jesteś *niegrzecniuch*. [R – Rafał 5;0, M – Marcin 4;10]

Pozytywnie oceniane pozostają u dzieci wszystkie działania, zachowania, postawy i sądy, które stanowią zaprzeczenie wcześniej wymienionych, w szczególności zaś to, co rzetelne, dokładnie wykonane, precyzyjnie określone. Za każdym z wymienionych niżej użyć języka kryje się sugestia postępowania według wzoru *zrób to tak... / trzeba (należy) to (z)robić tak... .* Por.:

W – A tu? Co ty ponaklejałeś tu?

P – Luly wydechowe. *Luzne luly*.

W – A rower też ma rurę wydechową?

P – *Jaki lowel! to motol!* [P – Piotr 2;5, W – dorosły]

W cenie u dzieci jest solidarność lub działania świadczące o potrzebie tworzenia wspólnoty z innymi. Np.:

*Pomocy, bo drzwi się rozwały!* [Patrycja 4;6]

Dobry odbiór u dzieci ma uczynność okazywana innym. Głównie chodzi o pomoc, jaką niesie mówiący lub jaką dziecko obserwuje u innych. Pozytywy dzieci upatrują w manifestowaniu swoich dobrych intencji.

W – Dlaczego go nienawidzisz?

K – No bo on się *tylko z nią* bawi. [K – Klaudia 5;2, W – dorosły]

Szczególne znaczenie ma dla dzieci prawda i prawdomówność. Zdradzają się, że jest dla nich czymś wartościowym, mówiąc o niej, a także przyznając się do swoich błędów, zaniedbań, niewiedzy.

Ale pani widzi, co *mówiłam prawdę*. [po chwili] I co? *mówiłam prawdę?* [Agnieszka 5;0]

Możliwe, że wbrew oczekiwaniom tradycyjnie myślącego otoczenia, za dobre uznają chwalenie się / autoprezentację / eksponowanie swoich walorów. Skłaniają w ten sposób innych do korzystnego odbioru siebie.

W – Łukasz zbudował ten samolot?

R – No. *A ja mu pomogłem*. [R – Radosław 5;3, W – dorosły]

Zaskakująco często dzieci zauważają i eksponują określone wartościowe cechy innych osób i ich działań lub swój dodatni stosunek do tych osób. Taka postawa być może stanowi odwzorowanie postaw prezentowanych dzieciom za pośrednictwem literatury. Postępując w ten sposób, zmuszają do myślenia o sobie jako o sprawiedliwych, obiektywnych w ocenach.

Ja Radkowi *wierzę*. [Jakub 5;8]

W obręb perswazji włączyć należy życzliwość dla drugiego, uwidoczniającą się w udzielanych radach, pouczeniach i formułowanych przestrożach, jakie dzieci bezinteresownie kierują do innych.

Ej, *cio ty robiś*, kobieto?! [Agata 4;9]

Poza dodatkimi racjonalnymi działaniami także nakłanianie do uczuciowości można włączyć w obręb perswazji, np. okazywanie czułości innym (zresztą nie tylko osobom). Uczuciowość własna ma tu być dobrym przykładem dla innych i zachętą do naśladowania postawy.

W – Jakie te rybki, powiedz.

P – O tu, *takie psyjzane* [z sympatią w głosie]. Tu *takie psyjzane*. [P – Piotr 2;5, W – dorosły]

Jak można wnioskować z dziecięcych wypowiedzi, oddawanie szacunku drugiemu człowiekowi, wyróżnianie go jako szczególnie zasłużonego, o którego wyjątkowości nie powinno się zapominać, jest jedną z ważniejszych sfer perswazji.

Bo niedługo Dzień Kobiet, więc *ja lobię dla pani laulkę*. [Ola 5;1]

O zakresie perswazji i możliwościach jej realizowania niewątpliwie świadczy wiedza, jaką dysponuje użytkownik języka, w tym wypadku – dziecko<sup>63</sup>. Rodzaj wiedzy i jej jakość dziecko zdradza, inicjując określone tematy (tematy, które drugiemu mogą być obce); podejmując / podchwytyjąc tematy wprowadzone przez kogoś innego (przez ich rozwijanie, komentowanie, dopowiadanie czegoś, konkretyzowanie ich itp.) zaproponowane przez współmówcę, określając ich zakres, budując definicje pojęć, odpowiadając na pytania itd. itp.

Także poprzez wskazanie na obszar zainteresowań czy stan posiadania dziecko określa, co w danym czasie uchodzi w społeczeństwie za modne, potrzebne, co stanowi o aktualnych trendach, co jest w cenie, i co jednocześnie świadczy o nim lub innych jako mieszczących się w przyjętych ramach. Poprzez takie zachowania dziecko przekonuje do siebie jako kogoś szczególnego, a także przemyca sugestię podjęcia przez partnera rozmowy czy przez innych zainteresowanych odpowiednich kroków, by mu dorównać lub wskazać ewentualnie na możliwość i pole rywalizacji. Np.:

A moja babcia kiedyś *była w Ameryce*. [Joanna 5;1]

<sup>63</sup> B. Boniecka, J. Panasiuk, *Profilowanie wzorca gatunkowego w audycji przez spikerów radiowych I i II*, [w:] K. Wojtczuk (red.), *Leksyka a gramatyka w tekście językowym*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Siedlce 2001, s. 107–162; B. Boniecka, J. Panasiuk, *Typy wiedzy a gatunkowe wzorce wypowiedzi*, [w:] J. Ożdżyński, T. Rittel (red.), *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, „Studia Logopedyczne”, VI, Oficyna Wydawnicza Edukacja, Kraków 2002, s. 397–42.

O tym, że wiedza jest ważna, dzieci akcentują, wyrażając pragnienie jej zaprezentowania. Skłaniają więc współmówcę do utrzymania kontaktu i ewentualnego podziwu dla swoich możliwości intelektualnych i mownych (narracyjnych). Np.:

A teraz *co innego ci opowiem*, dobra? [Julia 4;4]

To, że wiedza ma znaczenie, dzieci akcentują bardzo mocno, a chęć jej przyswojenia manifestują poprzez pytania. W ten sposób angażują partnera komunikacji bezpośrednio.

W – Apsik! Kichnął Ciapek – mały piesek.

P – *Dlaczego* apsik? [P – Piotr 2;5, W – dorosły]

Bywa, że wskazują na dobre perspektywy zdobycia określonej wiedzy. Takie zachowanie z pewnością może zdominować innych do ewentualnej korekty własnych pragnień. Np.:

*I mam jeszcze książkę od angielskiego*. [Michał 5;2]

Bywa, że brak wiedzy czy niedostatki wiedzy z jakiegoś zakresu stają się przyczyną drwiny, ta stanowi niewątpliwym bodźcem dla innych do poprawy. Zdarza się, że przyznając się do niewiedzy, dają pole do popisu innym. Por.:

I on *nie umie śpiewać od początku*. [Jakub 5;8]

Ty będziesz nauczycielkom, *bo ja ni... nic nie umie*, wiesz? [Karolina 4;8]

Posiadana wiedza staje się u dzieci przedmiotem dumy i powodem do rywalizacji, co ujawniają stwierdzenia w rodzaju:

*Ja też umie* dodawać i odejmować. [Michał 5;2]

Hełoł! Gudbaj! Gudbaj to żnaci do widzenia, hełoł to żnaci dzień dobry. To *ja bardzo umiem*. „Hełoł” to żnaci „cieść”. [Maciej 5;10]

Wymienione niżej środki językowe służące wpływaniu na zachowania partnerów komunikacji są takie same, gdy chodzi o przekonywanie kogoś do dobrych stron rzeczy i gdy idzie o przestrzeganie przed stronami złymi.

Przykładowo: widzenie przez dzieci destrukcji jako źle świadczącej o osobie, która ją powoduje, wyraża się w dokonywanych przez nie aktach dyrektywnych (ściślej – prohibicyjnych), czyli mobilizujących inne osoby do poniesienia działań uznanych przez ogół za niepożądane, brzydkie, niepotrzebne itd. Tymi osobami bywają zarówno rówieśnicy dzieci, jak i dorośli. O czyichś destrukcyjnych działaniach dzieci informują wprost, wprowadzając do dyrektyw leksemy czasownikowe z komponentem znaczeniowym ‘to źle’ (np. *psuć*, *marnować*) czy leksemy eksponujące modalność deontyczną wypowiedzenia, konkretnie – z zakazem określonego działania, jak w przypadkach: *nie psuj*, *nie marnuj*, *nie można*, *nie wolno*.



Wśród eksponentów składniowych pojawiają się zarówno zdania, jak i równoważniki zdań imperatywne (także optatywne) nakazujące coś lub zakazujące czegoś w połączeniu z (ewentualną) argumentacją owego imperatywu czy optatywu. Swój udział mogą tu również mieć struktury pytajne z funkcją apelu.

Destrukcja jako naganny skutek czyichś działań lub destrukcja wywołana przyczynami obiektywnymi daje o sobie znać w zdaniach orzekających / konstatujących / w asercjach. Dzieci nadzwyczaj sprawnie zauważają wszelkie odstępstwa od normy uznanej przez społeczność, wśród której żyją, i jawnie o nich mówią. Rzecz jasna, stwierdzając fakt niekorzystny ('tak nie powinno być'), sugerują potrzebę zmiany rzeczywistości, czyli działanie eliminujące domniemane „zło”.

Pewien udział w eksponowaniu tego, co złe lub dobre, mają konstrukcje składniowe przekazujące treści skonstrastowane, np.:

Bardzo go lubię, jak *jest grzeczny*, jak *jest niegrzeczny*, to go nie lubię. [Dominka 6;4]

Znaczenie 'to źle' dzieci wyrażają, używając także określonych przysłówków i przymiotników (często w stopniu wyższym lub najwyższym), jak np.:

Jak *bzydko* namalowa! [Patryk 5;1]

W ten sposób informuje się o niedostatecznym opanowaniu czegoś, co było przewidziane jako możliwe, wskazane czy po prostu dobrze o kimś mówiące.

Środki językowe użyte przez dzieci na znak, że odbierają czyjeś zachowania jako niedopuszczalne lub nieakceptowalne, to nie tylko leksemy o znaczeniu pejoratywnym, w rodzaju *zbój* (podobnie *klamczuch*, *podejrzany*, *podrabiany* itp.), ale również przekleństwa i zdania zdradzające brak aprobaty dla czyjejś postawy czy zachowania, w rodzaju:

Kurcze, ja *już nie mogę!* [Joanna 5;1]

Swoje znaczenie mają też środki morfologiczne, jak w wyrazie *wódzia*, *majteczki*, *cichutko* itp.

Dobrym sposobem wyrażania braku akceptacji dla działań niezgodnych z przyjętą normą, jest poza tym nadawanie wypowiedziom intonacji wyrażającej wskazaną postawę, co poświadczałyby użycia w rodzaju poniżej cytowanych. Warto dodać, że w rozpoznaniu intonacji jako znaczącej pomagają wprowadzane do wypowiedzi wykrzykniki, a także różnego rodzaju słowne modulanty. Por.:

*Łe!* Zostaw, *co ty łobis?!* [Patryk 5;1]

Domyślać się tu należy sensu 'tak nie trzeba, tak się nie powinno robić'.

Jako wskaźniki powinności określonych zachowań w częstym użyciu pozostają u dzieci słowa, wyrażenia i zdania metatekstowe. Np.:

Dominika powiedziała, *bzydkie słowo* powiedziała! [Kuba 4;3]

R – *Zjeżdżaj stąd, głułowaty.*

A – *Macie okropny grzech. Mi się to nie podoba, zamykam sobie uszy.* [R – Rafał 5;0,

A – Agnieszka 5;9]

Niejednokrotnie o obecności nieakceptowanego przez dzieci znaczenia negatywnego daje znać również kontekst czy / i konsytuacja wypowiedzi.

## Poznanie a świat otaczający

Wiele faktów przemawia za stwierdzeniem, że dzieci wyrażają językowo przede wszystkim to, co wynika z ich bezpośrednich doświadczeń (spanie, jedzenie, mycie, zabawa), interpretują zdarzenia i zjawiska z perspektywy własnego w nich uczestniczenia (konflikty z rówieśnikami i opiekunami, dzielenie zadań i obowiązków w domu czy przedszkolu), wyprowadzają wnioski z tego, co jest im dane przez kontekst i konsytuację, głównie przez codzienne zdarzenia oraz zachowania, czynności i postawy osób z najbliższego otoczenia (zachowanie rodziców, dziadków, czynności u lekarza, fryzjera, w sklepie)<sup>64</sup>. Mówią – jednym słowem – o tym, co je bezpośrednio dotyczy jako dzieci.

Ale chociaż tak bardzo są związane z realiami i chociaż tak wytrwale ćwiczą swą technikę komunikacji, to dają poznać, że potrafią zauważać tendencje, wybiegać daleko w swoich przewidywaniach i w ten sposób, zachowując ścisłą więź z otoczeniem,

<sup>64</sup> Na ten aspekt i etap w rozwoju języka dzieci zwracają uwagę wszystkie prace (zarówno ściśle językoznawcze, jak i psycholingwistyczne) nastawione na badania dziecięcych zachowań. Wskazać tu głównie należy na książki autorstwa T. Bartkowskiej, *Rozwój mowy dziecka przedszkolnego jako wynik oddziaływań wychowawczych rodziny i przedszkola*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968; B. Bonieckiej, *Akty działania a akty mowy. Na materiałach wypowiedzi dziecięcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1992 oraz też *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1995; L. Kaczmarka, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1977; S. Kowalskiego, *Rozwój mowy i myślenia dziecka. Analiza mowy i myślenia w sytuacjach społeczno-wychowawczych przedszkola*, PWN, Warszawa 1962; J. Porayskiego-Pomsty, *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993 oraz też *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994; P. Smoczyńskiego, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Łódź 1955; S. Szumana (red.), *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa 1968; M. Zarębiny, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1965 oraz też *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1980; H. Zgólkowej, *Czym język za młodu nasiąknie...*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1986.

odrywać się od czystej komunikacji<sup>65</sup>, pozostając w ścisłym układzie społecznym, poszerzać sobie perspektywę oglądu świata i wyrażać to językowo; wraz z jawnymi treściami przemycać dane o własnych mechanizmach myślowych; dokonywać uogólnień, wrażenia transformować w pojęcia<sup>66</sup>; wykraczać poza zmysłowość i wchodzić w sferę wycucia, intuicji, kontemplacji; prezentować się jako członek społeczności myślący i mówiący tak jak ona<sup>67</sup> i jednocześnie jako indywiduum<sup>68</sup> – jednostka o innym, nowym, świeżym spojrzeniu na świat.

Werbalne zachowania dzieci świadczą o odkrywaniu czy rekonstruowaniu przez nie pewnych już ustalonych modeli postępowania ludzi. Często jednak świadczą też o nowelizowaniu lub zmianie tych wzorców, to bowiem, czego dziecko jest zazwyczaj uczone, okazuje się nieraz sprzeczne z tym, co poznaje samo w bezpośredniej styczności z życiem<sup>69</sup> i z tym, co przyswaja poza konwencją.

Stwierdzić przede wszystkim wypada, że dzieci nieźle orientują się w sprawach uchodzących w społeczeństwie dorosłych w obecnej polskiej rzeczywistości za ważne, w sprawach istotnych i żywotnych. Są dobrymi obserwatorami tego, co się dzieje w ich najbliższym otoczeniu (w domu, rodzinie, przedszkolu, szkole), i tego, co dotyczy całego społeczeństwa (pracy, gospodarki, polityki, ekonomii, nauki, kultury, obyczajowości itp.). Interpretują zjawiska, oceniają zachowania i postawy, zauważają problemy, wykrywają racje, postulują rozwiązania. Oczywiście dziecięca świadomość spraw z tych obu bloków jest odmienna.

Poza tym sposób, w jaki mówią o różnych kwestiach i wypowiadają się na pewne tematy, intryguje, „wywołuje wyższy stopień uwagi, zainteresowania, czasem wzruszenia lub pobudzenia odbiorcy”, czyli – przywołując termin Z. Klemensiewicza – można powiedzieć, że wypowiedzi dzieci są „wrażalne”<sup>70</sup>. Siła oddziaływania ich komunikatów jest znaczna, ponieważ dzieci są szczere, i – co niebagatelne – ujawniają najważniejszy chyba aspekt mowy i ludzkiego działania – celowość. Ekspozowanie celowości – dowód intensywnego myślenia – jest jednocześnie oznaką głębokiego

<sup>65</sup> Na te kwestie zwracają uwagę: M. Donaldson w pracy *Myślenie dzieci*; J. Piaget, *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J.J. Połudzka, PWN, Warszawa 1992; L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa 1989.

<sup>66</sup> Zaznaczając jednocześnie w ten sposób początkowy etap przyswajania określonej wiedzy. Czyli ich wypowiedzi wyraźnie spełniają funkcję poznawczą. Por. W. Doroszewski, *Funkcja poznawcza języka a inne jego funkcje*, „Poradnik Językowy” 1968, z. 1, s. 9–18.

<sup>67</sup> Jak słusznie zauważa M. Cohen, „dzieci mogą nie mieć i na ogół nie mają dokładnie tego samego języka co rodzice; nieciągle i niecałkowicie przekazywanie języka jest jedną z dróg jego rozwoju” – M. Cohen, *Język, jego budowa i rozwój*, tłum. S. Gniadek, PWN, Warszawa 1956, s. 13.

<sup>68</sup> Por. E. Sapir, *Speech as a Personality Trait*, prwdr. „American Journal of Sociology”, t. XXXII, 1927, s. 892–905 oraz tegoż *Language*, prwdr. *Encyklopaedia of the Social Sciences*, Macmillan, New York 1933, t. IX, s. 155–169.

<sup>69</sup> Por. E. Hall, *Bezgłośny język*, tłum. R. Zimand, A. Skarbińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987, s. 132–133.

<sup>70</sup> Z. Klemensiewicz, *Lokalizacja podmiotu i orzeczenia w zdaniach izolowanych*, [w:] Z. Klemensiewicz, *Ze studiów nad językiem i stylem*, PWN, Warszawa 1969, s. 222.

pragmatyzmu i chęci cementowania społeczności, w której przyszło im żyć (konieczność takiej integracji jest przynajmniej założona). Dziecięce wypowiedzi przyciągają także uwagę samą formą, ujawniającą nieznaną im reguł semantycznych<sup>71</sup>, stylistycznych, a niekiedy zamierzony nawet brak respektu dla zasad obowiązujących w języku ogólnym (*zadyma, cwany, świr, oszołom, przymudzać, laska, sprychna, fajny, beemka* itp.).

Warto dodać, że dzieci, omawiając pewne zagadnienia i formułując sądy w określonych kwestiach, często powtarzają cudze myśli, ale równie często kontrastują swój punkt widzenia z perspektywą przyjmowaną przez dorosłych, akcentują odmienną własnego spojrzenia w stosunku do tamtych oraz wydobywają to, co w zachowaniach starszych, ich postawach i sposobie myślenia wydaje się im nielogiczne, niespójne, niekonsekwentne i naganne.

Można powiedzieć, że stosując określony porządek dedukcyjny, dochodzą do (swojej<sup>72</sup>) prawdy<sup>73</sup>. Tę prawdę pojmują jako to, co jest zgodne z ich własnymi myślami o rzeczy, myślenie to znajduje – rzecz jasna – jakieś oparcie w realiach. Na ogół wypowiadają się z przekonaniem i autorytatywnie. Sądzę jednak, że subiektywność postrzegania świata będzie się w przypadku dzieci mieszała z ponadjednostkowym (społecznym) jego widzeniem, a może lepiej by było powiedzieć – będzie przezeń w określonym stopniu regulowana. Łatwo zauważyć, że dzieci często zachowują się tak, jakby referowały to, co powszechnie znane, co stanowi pewną wiedzę ogólną, i wyrażają przeświadczenie zbiorowości.

– Ja się boję, że... żeby nie była biedna na starość.

– No właśnie, bo tego się przeważnie dorośli boją i że się nikt nimi nie zajmie, jak będą starzy.

Przede wszystkim zwraca uwagę zadziwiająco szeroki krąg tematów, na które dzieci gotowe są dyskutować lub sygnalizować swoją pewność ich istnienia i doniosłości zarówno dla świata dorosłych, jak i ich samych. Dzieciom znana jest większość spraw eksponowanych obecnie w telewizji i radiu jako bardzo ważne, priorytetowe. Potrafią wskazać nie tylko na tematy<sup>74</sup> pozostające przedmiotem zacieklej sporów

<sup>71</sup> Zob. K. Pisarkowa, *Odchylenie a kreatywność w języku potocznym*, „Polonica”, III, 1977, s. 141–179.

<sup>72</sup> To, że nikt nie potrafi opisać rzeczywistości bezstronnie, jest już pewnikiem.

<sup>73</sup> Por. rozumienie prawdy przedstawione przez T. Zgólkę w pracy *Język wśród wartości*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1988, m.in. s. 55–62.

<sup>74</sup> Największe pola tematyczne, jakie można by było zakreślić na podstawie zgromadzonego korpusu, to pola: ja wobec siebie; ja wobec was / ludzi; ja wobec świata. Jak sądzę, tematy poruszane przez dzieci dadzą się pomieścić w zasadzie w każdej istniejącej systematyzacji i klasyfikacji tematów czy tzw. słownictwa tematycznego. Por. np. układ tematyczny słownictwa zaproponowany przez A. Markowskiego w książce *Leksyka wspólna różnym odmianom polszczyzny*, t. 1 i 2, „Wiedza o Kulturze”, Wrocław 1992, oraz J. Anusiewicza i J. Skawińskiego w pracy *Słownik polszczyzny potocznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 1996.

w gremiach rodzinnych i towarzyskich i ustosunkować się do nich, ale również odnotowują w swej pamięci wydarzenia, które interesują, pochłaniają, zachwycają czy bulwersują znaczną część społeczeństwa, sprawy, które poruszają ogół obywateli. Są to tematy polityczne i ściśle z nimi związane gospodarcze i społeczne, w tym temat reform wprowadzanych w kraju.

W każdym państwie jest jakiś system. I to jest to, jak ma działać państwo, co ma robić prezydent i co ma robić zwykły człowiek.

– kwestie ekonomiczne i finansowe:

Dobry interes to jest wtedy, jak się kogoś orźnie na pieniądze.

– sprawy ekologii:

Jeśli by wszystkie... e... tkie... e... drzewa zostały ścięte i rośliny, to by już było koniec Ziemi i wszyscy ekolodzy by się powiesili z rozpacz.

– wiedzy i zagadnienia naukowego oglądu rzeczy:

No ser żółty! Jak jest ser w papierze, to oddycha przez dziury, a jak jest w folii, to wtedy nie oddycha, poci się i szybciej się psuje.

– tematy medycyny, medycyny niekonwencjonalnej i magii:

– W telewizji to występują tacy panowie, co udają, że mają moc uzdrawiania. I oni wyciągają ręce nad tłum ludzi i udają, że ich leczą.

– Tylko kasę na tym zabara.... zarabiają.

– obyczajowości i moralności:

– Można plotkować, że jakaś dziewczyna szobie zrobiła biuszt, a wczale nie zrobiła.

– A najbardziej to plotkują, jak jakaś pani za długo siedzi u szefa.

– problemy kształtowania dobrego wizerunku:

Kobieta z klasą nie klnie, ma buty na szpilce i malusieńkiego kudłatego pieska.

– zwalczania nałogów, przywar i słabości:

Obrzydliwe jest, jak ktoś sobie beknie i nie powie przepraszam.

– tematy kataklizmów, wypadków, przestępstw i wrażliwości na cudze nieszczęścia:

Jak ktoś dręczy zwierzątko i podpala kota, to ma znieczulice.

– tematy z kręgu kultury i rozrywki:

W gazetach pisali, że reżyser położył cały festiwal.

– domowych zajęć, incydentów:

Jak mama przyjeżdża na czerwonym świetle i dostaje mandat, to później tata na nią krzyczy, że jest głupia.

Jak się okazuje, nie jest to jedynie samo przywoływanie zdarzeń, zajęć, podawanie przykładów postaw i zachowań, zwykłe odnotowywanie faktów czy stwierdzanie istnienia czegoś. Większość wypowiedzi dziecięcych to orzekanie bycia jakimś, tzn. większość wypowiedzi ma charakter ewaluatywny. Dzieci chcą poznać prawdziwą wartość czegoś, często próbują tę wartość ustalić same, zauważają niezbędność szacowania, stać je na korekty zastanych form oceniania, są świadome możliwości różnicowania sądów i opinii. Przedmiotem charakterystyki są ludzie, ich cechy zewnętrzne, charakter, cechy psychiczne, intelekt, zachowania (także językowe) i postawy:

- Dziennikarze to są aferzyści.
- No i bardzo dobrze, przynajmniej nie przynudzają.

– rzeczy:

O, beamki [samochód marki BMW] to jest piękna sprawa!

– sytuacje międzyludzkie:

W dzisiejszych czasach niekoniecznie trzeba być mądrym. Żeby coś osiągnąć, trzeba być cwanim. Albo ładnym. Ale to się dotyczy tylko kobiet.

– zjawiska i pojęcia:

Postanowienie to jest takie coś, że trzeba sobie wypełnić, żeby sobie nie zrobić z gęby cholewe [sic!].

Jak się wydaje, naturalną konsekwencją umiejętności opisywania (charakteryzowania) i oceniania jest udzielanie rad, reprimend, dalej – zalecanie, nakazywanie, zakazywanie, pouczanie, tzn. oceniając coś pozytywnie czy negatywnie, sugeruje się lub podpowiada jednocześnie możliwość bądź powinność czy konieczność określonego zachowania. Dzieci nie potrafią zachować wstrzemięźliwości pod tym względem. Otwarcie i szczerze, a często także – co istotne – dla cudzego dobra lub dobra samej sprawy wskazują na korzyści lub niekorzyści płynące ze „zdarzenia”. Udzielają rad w każdej sprawie. Zazwyczaj są to rady bardzo praktyczne, możliwe do uwzględnienia w życiu, pokazujące lepsze perspektywy, wskazówki – zgodnie ze swą istotą – pomagające polepszyć czyjąś sytuację czy poprawić układy między ludźmi.

Jak ktoś zgubi sztuczne zęby, to nie można sobie pożyczyć, tylko czeba [sic!] sobie kupić nowe.

Rady i pouczenia najczęściej bywają formułowane wprost – widać to w wyżej przywoływanych przykładach (zawierają one formy imperatywne oraz czasowniki modalne wyrażające konieczność lub powinność), czasami jednak przekazywane są pośrednio, jak tu:

Jak ktoś plotkuje, to nikt jemu nie powie żadnej tajemnicy.

Wiele pouczeń (jawnych czy ukrytych) udzielanych przez dzieci stanowi odwzorowanie powszechnie znanych i uniwersalnych prawd życiowych funkcjonujących już w postaci powiedzonek, maksym i sentencji. Wypowiedziane jednak przez dziecko jakby na nowo odkrywają zawartą w nich mądrość i nasilają oddziaływanie. Za przechwycone od dorosłych i powtórzone uznać należy na przykład te:

Wszystko, co przyjemne, szybko się kończy.

Ten zreplikowany / powielony sens otrzymuje niejednokrotnie zmodyfikowaną trochę formę.

- W kościele rozdajom komunie, a zbierajom pieniądze.
- No właśnie, nie ma nic za darmo.

Zwykle wiedza, mądrość, prawda, jaką przekazują dzieci, wypływa z dokonanej przez nie analizy faktów, jest rezultatem ich koncyptowania i wnioskowania. Czasami wyrażają swoje myśli nadzwyczaj oryginalnie, niemal poetycko, z pewnością wykazują pod tym względem wyraźną kreatywność<sup>75</sup>. Wiele z tych sądów z racji niewiedzy nadawcy czy popełnianych przezeń lapsusów językowych ma charakter bardzo komiczny.

Wszyscy są głupi! Oprócz tych mądrych.

Świadomi newralgiczności, powagi i kluczowości określonych tematów i problemów w obecnej rzeczywistości, dziecięcy informatorzy zdradzają się ze swoją dążnością do wykrycia sensu kształtowanych przez współczesność stosunków między jednostkami i grupami jednostek. W tym dochodzeniu do sensu czy samej istoty rzeczy próbują adaptować wyuczone i przyswojone sposoby porządkowania świata lub wyznaczać własną, lepszą (?) perspektywę postrzegania. Osobliwość owej perspektywy, a może także jej wyższość nad zastanymi kryteriami percepcji i oceny, polega na logizowaniu potocznym. Chodzi o „logiczność wynikającą z obserwacji rzeczywistości”, o wyprowadzanie wniosków z przesłanek danych im w postaci faktów obserwowanych przez nie w swoim otoczeniu lub przejmowanych z mediów, głównie telewizji i radia. Do najczęściej stosowanych przez dzieci zabiegów myślowych należy kojarze-

<sup>75</sup> Na temat kreatywności w języku zob.: K. Pisarkowa, *Odchylenie a kreatywność w języku potocznym*, „Polonica”, III, 1977, s. 141–179; M. Kamińska, *Z problemów stylu polszczyzny mówionej*, „Prace Polonistyczne”, XXXII, 1976, s. 281–286.

nie sytuacji spojonych ze sobą czasowo, przyczynowo, celowościowo, skutkowo, a także warunkowo (tu możliwe różne kombinacje wymienionych kategorii):

- Ludzie krzyczą, jak są w rozpacz i jak krzywdą jakaś im się dzieje.
- Wszyscy są głupi! Oprócz tych mądrych.

Dzieci dokonują porównań:

Lepiej być y... ten... chłopakiem, bo... bo chłopak nie rodzi, a dziewczyna rodzi i ma przerąbane.

– badają skutki i skuteczność działań:

- Jak dorośli się cieszą, to zabierają żonę na romantyczną kolację.
- Nawet z psem wyjdą.

– doszukują się w działaniach niekonsekwencji i sprzeczności:

- Jak ktoś zje ostatni kawałek ciasta i jest w gościach, to to jest bardzo nieelegancko.
- A przecież się mówi: kto zjada ostatki, ten piękny i gładki.

– zauważają alternatywę:

- Jak jakaś dziewczyna rodzi za dużo buziaków, to wtedy już że... z nią nie chce się całować.
- No pewnie, najfajniej jest pocałować taką, która nigdy nie daje.
- I bądź tu mądry!

– odmienność sądów i punktów widzenia:

- Jak się pani dokucz, to za... zaraz przyjdzie pani dyrektor i będzie zadyma.
- Dobra zadyma nie jest zła.

– wydobywają niedorzeczności, ujawniają rzeczy niemożliwe:

A jak komuś wypadnie oko, to już drugi raz mu nie odrośnie.

Ale dokonują też czysto teoretycznych kalkulacji myślowych, stosują procedurę mentalną mającą na celu odkrycie jakiejś prawidłowości, zasady, która z praktyką dnia codziennego nie musi mieć wiele wspólnego.

Na zębach to się bierze brud z jedzenia, a jedzenie nie jest przecież brudne.

Dzieci, percypując rzeczywistość, rejestrując bogactwo spraw i różnorodność zależności w świecie, zauważają, że również same stanowią element tego świata, odkrywają swoją w tym świecie pozycję, przedstawiają, do jakiego stopnia jest im ona narzucona jako korzystna czy niekorzystna, dowiadują się o przedstawianych im po-



winnościach i danych prawach. Tak jak oceniali świat dorosłych, tak również określają własną postawę wobec ludzi i wydarzeń, czasem podejmują zobowiązania, planują i wybierają drogę postępowania (przynajmniej werbalnie i na dłużej lub krócej), z pewnością próbują odkryć stosunek do siebie osób dorosłych. Niekiedy widzą siebie jako zaniebdywane przez opiekunów, trochę zniewolone, bywa, że czują się przez nich zagrożone albo wprost przeciwnie – bardzo chronione, rozpieszczone.

Niektórzy rodzice przesadzają z pracą, a... a dzieci ich nie widzą.

Generalnie biorąc, ogląd współczesnej rzeczywistości dokonywany przez dzieci przywodzi do wniosku, że jest ona zdominowana przez zło: niejasne interesy, brudny pieniądz, kłamliwą politykę, że ciągle za dużo w niej chytrności, przebiegłości, bałaganu, brudu, przestępstw i podłości, zbyt wiele płytkich, słabych uczuć, że zalewają ją szybko zmieniające się mody, tak mało zaś w niej mądrego spożytkowania wiedzy. Zdumiewające, że to dzieci przypominają dorosłym o tym, co ważne, trwałe i piękne.

Dziecięcy rozmówcy niewątpliwie mają jakieś poczucie prawidłowości tego świata, próbują go po swojemu porządkować, systematyzują swój ogląd wszystkiego, co je otacza<sup>76</sup>. Dziecko odbiera świat i subiektywnie, i obiektywnie. Subiektywność postawy widać przede wszystkim w eksponowaniu przez nie własnych spraw, rzeczy, problemów. Dziecko mówi o tym, co je osobiście korzystnie lub niekorzystnie dotknęło, podaje konkretne przykłady ze swego życia, omawia sprawy poznane przeważnie z autopsji.

W odbiorze świata dzieci kierują się własnymi doznaniem fizycznymi i psychicznymi. Ze względu na swój wiek przyjmują wobec rzeczywistości swoistą postawę interpretacyjną – eksponują głównie to, co dla nich miłe, przyjemne, oraz to, co dobrze służy ich ciału. Nastawiają się też na przeżywanie czegoś dobrego.

Dziecko jako obserwator rzeczywistości i podmiot mówiący zdradza własny system wartości. Co ważniejsze – system ten emanuje autorytatywnością ocen. Zdobyte mimo młodego wieku pewne bogactwo doświadczeń pozwala dziecku na przyjęcie postawy dydaktycznej. Świadomość językowa i niezłe rozeznanie, jakie ma dziecko pięcioletnie czy sześćioletnie w prawidłach języka, pozwalają mu na różne gry słowne, na zabawę brzmieniem i znaczeniami wyrazów. Mały użytkownik polszczyzny rozszyfrowuje sensory, opisuje strukturę jednostek, porównuje zjawiska, rozpoznaje konteksty i sytuację użycia itp. Jednym słowem, zdradza podejście metajęzykowe.

<sup>76</sup> Owo porządkowanie może odbywać się według zasady „wszystko na opak”, „wbrew rozsądkowi i doświadczeniu”, „na przekór wszystkiemu” czy „dla śmiechu”. Por. J. Cieślowski, *Literatura i podkultura dziecięca*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975, s. 143; J. Ługowska, *Muminki się cieszą, że Ryjka powieszka*, [w:] J. Adamowski, S. Niebrzegowska (red.), *W zwierniadle języka i kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999, s. 455–464.

## Zakończenie

W mowie dziecka stale ujawnia się jego nastawienie poznawcze. Dziecko zdradza się ze zdobytą różnymi sposobami wiedzą na jakiś temat. Niekiedy jest ona wynikiem dokonywanych indywidualnie przez małego obserwatora porównań, szukania przezeń podobieństw<sup>77</sup>, czasem efektem niezamierzonych skojarzeń. W zdobywaniu wiedzy pomagają – jak się łatwo domyślić – odpowiednie lektury oraz specjalne audycje radiowe i telewizyjne upowszechniające osiągnięcia naukowe i popularyzujące język scjentyficzny.

Ich świat nie ma ograniczeń, marzenia mogą się ziścić, projekty zrealizować, przypuszczenia potwierdzić, wymysły urzeczywistnić, a przynajmniej sprawić radość – w świecie wszystko jest możliwe.

Ogląd świata w wypadku dzieci daleki jest od uproszczeń, nie jest oglądem zgodnym, jednakowym, prowadzącym do takich samych uogólnień. Analityzm myślowy dziecka prowadzi do zróżnicowania sądów. Dyferencjacja odbioru rzeczywistości dotyczy dziecka jako członka różnych grup społecznych (rodzinnej, przedszkolnej, podwórkowej) i jego uczestnictwa w wielu sytuacjach. Wśród wielu ujęć przedmiotu zauważa się u dzieci ujęcia funkcjonalne. Mali obserwatorzy akcentują użytecznościowy charakter rzeczy, wskazują na określoną czegoś przydatność, na potrzebę praktycyzmu w życiu i celowości. W wyniku dociekliwych obserwacji życia i świata, rozważania rzeczy i chwywania jej istoty oraz głębszego analizowania zasad obowiązujących w ludzkiej społeczności i całym otoczeniu, dziecięcy obserwator dochodzi czasem do ogólniejszych refleksji. Postawa filozoficzna nie jest obca dzieciom. Wyniki obserwacji bywają podawane przez dzieci z uwzględnieniem nadrzędności prawdy jako bezwyjątkowej zasady porządkującej<sup>78</sup>. Prawda wiązana jest z obiektywnością bytu.

Wydaje się, że zaprezentowane postawy dzieci wobec rzeczywistości, omówione sposoby pojmowania i analizowania świata dowodzą wykraczania przez nie daleko poza tematykę i problematykę uznaną przez różne autorytety za właściwą, stosowną, odpowiednią do wieku przedszkolnego. Dziecko uczestniczy obecnie w życiu społecznym prawie na równi z dorosłymi: ma dostęp niemal do wszystkiego, korzysta z podobnych co dorośli źródeł informacji. Dzieci dążą przede wszystkim do konkretyzacji tego, co nazbyt dla nich abstrakcyjne<sup>79</sup>, poza konkretnością akcentują praktyczność i funkcjonalność, analizują możliwości i wszystko poddają ocenie, zapamiętują reguły, widzą wyjątki, dokonują syntez, zmierzają ku prawdzie, cieszą się z tego, co wiedzą, w poznawaniu rzeczywistości są w równej mierze odtwórcze co twórcze.

<sup>77</sup> Por. H. Borowiec, *Analogia i przeciwieństwo jako zasady organizujące językowy świat dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] J. Adamowski, S. Niebrzegowska (red.), *W zwierciadle języka i kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 434–444.

<sup>78</sup> Temat ten rozwinęłam w pracy: B. Boniecka, *Widzenie świata i jego prawidłowości. Dziecięca logika i prawda*, [w:] M. Krauz, K. Ożóg (red.), *Składnia, stylistyka, struktura tekstu. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Teresie Ampel*, s. 46–59.

<sup>79</sup> Jest to główna cecha definicyjna potoczności. Zob. W. Lubaś, *Istota potoczności*, „Biuletyn PTJ” 1983, z. XL, s. 85–90.