

Barbara BONIECKA

Illokucyjne akty mowy a typy wypowiedzi dziecięcych

Actes illocutionnaires de parole et types d'énoncés enfantins

Иллокуционные акты речи и типы детских высказываний

„Wypowiedź jest zbiorem aktów illokucyjnych. [...] Styl wypowiedzi dostraja się do tych aktów”¹. „Konstrukcja każdego tekstu rządzą tendencje pragmatyczne. [...] Struktura tekstu mówionego może być tym tendencjom pragmatycznym wręcz podporządkowana”². „Umiejętność operowania [...] strukturami typu „płakał, że aż coś należy do kompetencji językowej [...]” a „[...] zespół takich struktur tworzy pragmatyczny składnik kompetencji językowej”³.

Zdania te są fragmentami prac naukowych K. Pisarkowej i R. Ohmanna. Wypisano je tutaj, ponieważ nie są obojętne dla problematyki podjętej w niniejszym artykule. Chociaż są zwykłymi stwierdzeniami, mają taką moc oddziaływania, taką moc wykonawczą, że skłoniły autorkę do przedstawienia własnych przemyśleń w pewnych kwestiach teorii aktu mowy jako dziedziny językoznawstwa pragmatycznego.

Zamierzeniem naszym bezpośrednim jest pokazanie, w jaki sposób obecność pewnych aktów illokucyjnych, zamkniętych w określonych strukturach składniowych, wpływa na stylistyczne zróżnicowanie wypowiedzi dziecięcych. Pośrednio zaś zamierzamy pokazać, jak wybór środ-

¹ R. Ohmann: *Mowa, działanie, styl*, [w:] *Znak, styl, konwencja*, Warszawa 1977, s. 122—145. Zob. również podobne stwierdzenia tego badacza w pracy *Literatura jako akt*, „Pamiętnik Literacki” LXXI, 1980, z. 2, s. 274—275, przekład B. Kowalik i W. Krajka wg.: Ohmann: *Literature as Act* [w:] *Approaches to Poetics*, S. Chatman [ed.] New York—London 1973, s. 81—107.

² K. Pisarkowa: *O zależności między typem tekstu a jego strukturą składniową* [w:] *Miejska polszczyzna mówiona. Materiały z konferencji naukowej w Sosnowcu w dniach 20—21 czerwca 1974 roku*, Katowice 1976, s. 82.

³ Pisarkowa: *Pragmatyczny składnik kompetencji językowej*, „Polonica” I, 1975.

ków językowych dokonywany przez dzieci dla aktualizowania intencji ich mowy potwierdza kompetencje językowe dzieci i jakie mogą być uwarunkowania tych kompetencji. Pragniemy również, aby czytelnik zdołał odszukać w tej pracy potwierdzenia słuszności wymienionych na wstępie postulatów badawczych i aby poczuł się przekonany o istotności sformułowanych tu stwierdzeń.

Przedmiotem zaplanowanych analiz będą zapisy magnetofonowe tekstów wypowiedzianych przez dzieci w wieku przedszkolnym (od 3 do 6 lat)⁴. Wybór takich tekstów został podyktowany przeświadczeniem o większej ich naturalności i spontaniczności w porównaniu z wypowiedziami dzieci w wieku szkolnym. Jak wynika nawet z pobieżnej obserwacji, uczniowie już od pierwszej klasy przyswajają sobie określone typy sformułowań, sztywne schematy składniowe (np. mówienie pełnymi zdaniem) i ustalone wcześniej przez nauczycieli wzorce zachowań językowych.

Korzystając z magnetofonowych zapisów stwarzamy sobie ponadto więcej szans na właściwe (tzn. jednoznaczne) odczytywanie aktów mowy, na ostateczne rozstrzygnięcie, z jakiego typu aktem (aktami) illokucyjnym (illokucyjnymi) mamy w danym wypadku do czynienia. Wydaje się to nam szczególnie istotne, ponieważ — jak wiadomo — z tym samym aktem lokucyjnym współdziałać mogą różne akty illokucyjne, a wykładnikiem tego może być np. wyłącznie intonacja, której odtworzenie bez późniejszej konfrontacji z zapisem na taśmie może przyczynić się do mylnych ocen i wniosków.

Teksty, na których przeprowadzono badania, pochodzą od dzieci ze wszystkich środowisk społecznych, tzn. tych, które — najogólniej rzecz biorąc — mieszczą się w tradycyjnym podziale na środowisko inteligentne, robotnicze, chłopskie i mieszane (np. robotniczo-inteligentne). Materiały nagrywane dla potrzeb tej pracy pochodzą przeważnie od dzieci z Lublina, ale są również dzieci z mniejszych miast i ze wsi. Tym danym towarzyszą ogólne informacje o sytuacji, w jakiej przebiegały nagrania, więc o miejscu nagrań (przedszkole, dom), o rekwizytach, które wyzyskano w trakcie rozmów (zwierzęta, zabawki, książki z obrazkami) i ogólne dane o sytuacji rodzinnej dziecka, szczególnie w tych wypadkach, gdy odbiegała ona — jak się przyjęło często mówić — od „normalnej”. Teksty pochodzą od 25 informatorów i obejmują ok. 26 stron masyzynopisu⁵ (19 taśm kasetowych po 60 min. nagranych jesienią 1977 r.

⁴ Część materiałów zgromadzili studenci II roku polonistyki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

⁵ Teksty odczytane z nagrań zostały zapisane ortograficznie, ale częściowo oddają wymowę i formy typowo dziecięce.

i wiosną 1978 r.). Są to zarówno wypowiedzi dialogowe, jak i monologowe. Najczęstszymi tematami podsuwanymi dzieciom w rozmowach okazały się tematy związane z ich życiem codziennym: z jedzeniem, ubieraniem się, zabawami. Zdarzają się również relacje z wycieczek, z wyjazdów na wczasy, relacje z wizyt, jakie składają znajomym i krewnym, opowieści o przeróżnych sytuacjach rodzinnych, zwierzenia z planów życiowych, opowiadania obejrzanych filmów, opisy różnych przedmiotów⁶.

Teoretyczną podstawę przedstawionych w pracy wyników analiz stanowi teoria aktu mowy opracowana przez J. L. Austina⁷. Najistotniejsze dla nas twierdzenia twórcy tej teorii przedstawimy na przykładzie pewnej historyjki, w której główną rolę odegrała trzyletnia dziewczynka. Był bardzo zimny deszczowy dzień jesienny. Nie zniechęciło to jednak Elwiry do zabawy na dworze. A trzeba przy tym wiedzieć, że jest ona dzieckiem wychowywanym na wsi i przez to chyba szczególnie uczulonym na przyjemności związane z dobrze wyposażonymi placami zabaw, jakich w nowych osiedlach miejskich aż nadto. W takich właśnie okolicznościach zostałam zaproszona przez moją małą przyjaciółkę na przechadzkę w kierunku placu zabaw. Za najodpowiedniejszą zabawę dziewczynka uznała wypróbowywanie huśtawek. Pozwoliłam sobie na najstosowniejszy w takiej sytuacji akt *perswazji*: *Elwiś, może zrezygnujemy, jest tak zimno! Popatrz, ani jednego dziecka nie ma!* W odpowiedzi otrzymałam następujące zdanie, wypowiedziane bardzo poważnie i jakby z pretensją i jakby z wyrzutem, że tak mi trudno logicznie pomyśleć: *No to przecież zaraz ja będę, nie wiesz?!!*

Mamy tu taką sytuację komunikacyjną, w której zostały spełnione trzy rodzaje działań: 1) akt *lokucyjny*, czyli — mówiąc po prostu — dziecko wypowiedziało się, „wyprodukowało” dźwięki porządkując je w sposób zgodny z systemem fonologicznym i gramatyką naszego języka i nadając im pewne znaczenie zgodne z semantycznymi i pragmatycznymi regułami tego języka; 2) akt *illokucyjny*, czyli w tym wypadku przede wszystkim akt *zapewnienia* towarzyszącej osoby o tym, że już będzie ktoś na placu zabaw. Spełniony został jednocześnie inny akt illokucyjny, a mianowicie akt *zachęty*, czego dowodem były 3) akty

⁶ Wypada nadmienić, że dla podjętej w niniejszym artykule problematyki badawczej nie wszystkie wymienione tu dane o podstawie materiałowej okażą się równie istotne. Być może, przy innym ustawieniu problematyki mogą się wydać wręcz niepotrzebne lub niewystarczające.

⁷ J. L. Austin: *How to do Things with Words*, Cambridge, Mass., 1962. Gruntowne streszczenie teorii Austina odnaleźć można w pracy E. von Savigny: *Die Philosophie der normalen Sprache. Eine kritische Einführung in die „ordinary language philosophy“*, Frankfurt 1969, s. 127—131. W niniejszym artykule główne założenia tej teorii przytoczono za Ohmannem, *op. cit.*

perlokucyjne (jako konsekwencje aktów illokucyjnych), tzn. to, że wspólna zabawa na placu zabaw odbyła się, mimo odstraszałającej pogody⁸. Akty perlokucyjne bowiem dotyczą skutków czyjejś mowy⁹.

Takie wypowiedzi oprócz tego, że tworzą pewną strukturę gramatyczną wyposażoną w znaczenie (więc informującą), stanowią również próbę oddziaływania na odbiorcę, co się zaznacza w doborze różnorodnych form dla zdania, zawsze w zależności od postawy przyjętej przez autora wypowiedzi¹⁰. Mamy tu na myśli to aktywne ujęcie, dzięki któremu „mówiący podaje zdanie już obdarzone określonymi cechami w aspekcie swego celu, swojego wewnętrznego stanowiska i konkretnych warunków sytuacji aktu mowy, ich wzajemnych powiązań a także z uwzględnieniem przyjęcia danego zdania przez słuchacza”¹¹.

W związku z powyższym przyjmujemy tu, że w moc illokucyjną jest wyposażone każde wypowiedzenie języka naturalnego¹², o ile jest skierowane do kogoś. Do kogoś bowiem zawsze mówimy z określoną intencją, czyli mówimy tak, żeby:

a) wywołać u kogoś określoną reakcję, np. taką, że słuchacz z mobilizuje się do działania: *No, zejść Monika, bo mi przeszkadzasz. Usiądź sobie na podłodze, Monika!* — reakcja: zmiana pozycji odbiorcy tego tekstu;

⁸ Chociaż mówi się też, że akty lokucyjne to akty mowy bez siły wykonawczej, wymierzalne w kategoriach prawda/fałsz, np. *Boli mnie ząb*. Aktami illokucyjnymi byłyby akty z siłą wykonawczą, czyli takie, które poza określonymi wskaźnikami formalnymi mają również moc wynikającą z uwikłania ich w składniki zewnętrzne nie należące do struktury aktu, np. sytuację. Tworzą ją otoczenie nadawcy i odbiorcy, „role” pełnione przez nadawcę i odbiorcę w tym otoczeniu lub szerszym kontekście, implikowane przez te role możliwości obydwu partnerów. Zależnie od sytuacji wypowiedzenie *Boli mnie ząb*. staje się więc jednak formułą aktu wykonawczego (na fotelu dentystycznym) lub „zwykłym” stwierdzeniem (w fotelu domowym w trakcie czytania gazety). Zob. Pisarkowa: *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*, „Polonica” II, 1976, s. 265—279.

⁹ Czyli informują o powodzeniu aktu wykonawczego. „Szczęście” aktu mowy to stan, w którym nadawca ma pewność (uzasadnioną), że został właściwie zrozumiany, *ibid.*

¹⁰ Taką postawę autora wypowiedzi w stosunku do opisywanego wydarzenia, sytuacji, stanu rzeczy niektórzy badacze przyjęli nazywać modalnością. Por.: I. Bellert: *Niektóre postawy modalne w interpretacji semantycznej wypowiedzeń*, [w:] *Prace Komisji Słowianoznawstwa* nr 23, 1971, s. 155—169; A. Wierzbicka: *Kategoria semantyczna ramy modalnej*, *ibid.*, s. 179—182.

¹¹ W. G. Admoni: *Sintaksis sowriemiennogo niemieckiego jazyka*, Leningrad 1973, s. 192.

¹² Por.: J. Szymura: *Między językoznawstwem generatywnym a filozofią języka potocznego. Uwagi o lingwistycznej teorii aktów mowy* J. M. Sadocka, „Biuletyn PTJ”, z. XXXVI, 1978, s. 145.

b) wywołać taką reakcję, że słuchacz zastanowi się nad tym, co chciał u z y s k a ć autor wypowiadając określone słowa:

— Dzisiaj rano się rozbierał, bo na siebie wylał mleko.

— O, nawet krótkie majtki!

— Wszystko!!

— Wszystko zdejmował;

(autorzy tych słów chcieli wyrazić swoją dezaprobatę wobec zachowania kolegi, chcieli go zawstydzić);

c) zmobilizować słuchacza do takiej postawy, która polega na uświadamianiu sobie przez odbiorcę procesu kreowania tekstu przez autora, mówiąc innymi słowy, odbiorca tekstu wie, że np. w danym momencie autor tekstu *zastanawia się* nad doбором właściwych słów, że *koryguje* własną wypowiedź, że *sobie przypomina*, itp. i że dzięki świadomości takich faktów odbiorca potrafi sobie wyrobić opinię o posłyszonym tekście.

W rejestrze aktów illokucyjnych, jakie przytaczał Ohmann, znalazły się m. in. akty stwierdzenia, przyznania racji, zapytania, rozkazania, wydawania polecenia, obietnicy, grożenia, prośby, deklaracji, zapewnienia, zachęty, usprawiedliwienia, przypuszczenia, zdania sprawy, nakłaniania, wyjaśniania, asercji, przeczenia, namawiania, łajania, postanowienia, groźby, przysięgi lojalności, odmowy, komplementu, podziękownia, skargi, epitetów, odpowiedzi, opowiadania fabuły. Niewątpliwie znaleźć one mogą i znajdują swój wykładnik w postaci określonych performatywów nie tylko takich, jak: *nakazuję, chrzczę, zamawiam* itp., ale również w postaci *lżę, obrażam, lekceważę* itd.¹³ Nie rzecz jednak w tym, które z nich tworzą formułę aktu wykonawczego¹⁴, bo — jak można sądzić — tak jedno, jak i drugie, ale w tym, „w jakie formy obleka się określone intencje” i jaki wymiar stylistyczny nadają one wypowiedzi.

Wydaje się przy tym, że stwierdzenia typu: „w tym tekście został spełniony illokucyjny akt *komunikowania*” nie ma wartości dystynktyw-

¹³ Między badaczami istnieje ciągle spór o listę czasowników i wyrażen czasownikowych zdolnych do występowania w funkcji illokucyjnej. Różnica między „nakazuję” a np. „obrażam” polega na tym, że w przeciwieństwie do „nakazuję” czasownika „obrażam” nie można użyć w tzw. formule performatywnej, ja ciebie niniejszym obrażam, mówiąc „ukradłeś mi pomysł”. Zob. Pisarkowa: *Pragmatyczne spojrzenie...*, loc. cit.

¹⁴ Za Pisarkową: op. cit., wg której formułę aktu wykonawczego należy rozumieć jako przepis gramatyczny na wzorowy akt illokucyjny. Ten przepis sprowadza się do wzoru: ja ciebie tym samym (niniejszym) wzywam do zabrania głosu; ja ciebie tym samym (niniejszym, w imieniu prawa) arestuję, chrzczę, biorę za żonę itd.

nej, właściwy jest bowiem każdej wypowiedzi. Istotniejsze wydaje się tutaj opisywanie aktów objętych przez akt komunikowania. Dziecko wypowiadając zdanie: *I taka pani stanęła i zamiast gonić, to krzyczała „złodziej”*; komunikuje o pewnym fakcie i jednocześnie ten fakt ocenia. Dla opisu stylu wypowiedzi dziecka i dla określenia jego językowych kompetencji relewantny staje się akt *oceny*.

Należy w tym miejscu także podkreślić, że dany akt illokucyjny rzadko występuje pojedynczo. Zdanie: *Ja chcę usłyszeć swój głos!* jest nie tylko *stwierdzeniem*, ale ponadto wyraża *prośbę* i *polecenie*, co zdradza odpowiednia modulacja głosu. O tym, że słuchacz (tu: przeprowadzający nagrania) właściwie odczytał intencje nadawcy, świadczy własna reakcja słowna nagrywającego: *Chwileczkę, usłyszysz*.

Biorąc pod uwagę tego typu metodologiczne ograniczenia, proponujemy teraz przegląd aktów spełnianych w mowie dziecięcej w takim układzie, który uwzględnia fakt, w jaki sposób i w jakim stopniu absorbują one odbiorcę tego tekstu, zatem: czy zostały zrealizowane z intencją zmobilizowania słuchacza do działania — I; z intencją wzmocnienia koncentracji odbiorcy na treści wypowiedzi nadawcy — II; oraz z intencją zaostrożenia w odbiorcy świadomości kompozycyjnego charakteru odebranego tekstu.

I

Jak wynika z analiz, wypowiedzi dziecięce cechuje daleko posunięta intencjonalność. W ich mowie, w odróżnieniu od mowy wielu ludzi dorosłych, brakuje tzw. „waty słownej”. W wypowiedziach dzieci widoczny jest „szacunek” dla odbiorcy, tzn. świadomość jego obecności i możliwość niejako włączenia odbiorcy do aktu tworzenia. Najwyraźniejszymi przejawami takiego zainteresowania się odbiorcą są teksty, w których dzieci:

grożą	Cicho bądź! Jak cię scsele! (Jacek; 5; rob., t. 18) ¹⁵ ,
ostrzegają	Tylko mi nie podzyjcie (Jacek; 5; rob., t. 18),
rozkazują	Jejku, przestań! (Małgorzata; 5; rob., t. 14),

¹⁵ Skrót rob. oznacza pochodzenie robotnicze, int. — pochodzenie inteligentkie, miesz. — mieszane, t. 18 — taśma numer 18; 2,9 — dwa lata i dziewięć miesięcy.

perswadują	Gośka, ty siedzisz jak zamurowana, mów coś. (Andrzej; 5; int., t. 14); Trochę oleju trzeba do głowy wsadzić. (Beata; 4; rob., t. 4); Nie musisz mi podpowiadać. (Anna T.; 5, 6; miesz., t. 9);
zachęcają	Proszę pana, a może porozmawiamy o tych zabawkach, co tu stoją w maluchach (?) ¹⁶ (tj. w sali zajmowanej przez najmłodsze dzieci; Katarzyna; 5; rob., t. 16); Ciociu, śpiewamy o śwince? (Jagna; 3; int.) ¹⁷ ; Nalysuj mi ten kajak z wiosłami, plose mi nalysować, plose., Chodź gówniazu i śpiewamy, i glamy., No to biegnij za mną, hej, hej! (Tomasz; 2, 9; int.); A tutaj widziałam jakiś ładny obrazek. (= obejrzyjmy go więc; Marta; 6; int., t. 2); A teraz ty Małgośka, bo siedzisz cały czas jak zamurowana. (Andrzej; 5; int., t. 14);
namawiają	Proszę pana, a ten maluch krzyczy tutaj, nam przeszkadza rozmawiać; (= proszę mu zwrócić uwagę, proszę go uciszyć; Katarzyna; 5; rob., t. 16);
przrzekają	— A powiedz, będziesz chodziła do szkoły? — Będę. — Będziesz się chciała uczyć? — Będę. (Monika; 4; rob.);
odmawiają	Nie pójdę z tobą nigdzie! (Jagna; 3; int.); Mnie to nie interesuje. (Renata; 5; rob., t. 14);
oczekują (opinii)	Ładnie gram?, Ładna piosenka? (Jagna; 3; int.); Proszę pani, a Dorota powiedziała, że pani dzisiaj nie przyjdzie, bo ja... a ja... a ja... i... bo ja powiedziałam, że jakby ta pani nie przyszła, to by wczoraj mi nie powiedziała, że przyjdzie dzisiaj. (Jowita; 6; int., t. 7);
odstręczają	— Straszny niejadek jesteś. Nie chcesz jeść. — <i>Ja sam wiem.</i> (Jacek; 5; rob., t. 18)
proponują	— No opowiedz mi coś o Bolku i Lolku. — <i>Ja ci mogę bajkę opowiedzieć o Lolku.</i> (Arek; 4, 11; int., t. 1);
sugerują	— Pójdziecie jutro ze mną na cmentarz? — <i>To można „Jawą” pojechać.</i> (Arek; 4, 11; int., t. 1);
zdradzają ciekawość	— Ten samolot, którym ja leciałem, to nie miał karabinów. To był taki cywilny samolot. — <i>Cywilny?</i> — Tak, taki ludzi tylko przewoził. (Grzegorz; 5; int., t. 19);

¹⁶ Znak (?) określa typ takiej intonacji, która jest odbierana jako intonacja na poły pytajna na poły oznajmująca.

¹⁷ Jeśli brakuje numeru taśmy, to znaczy to, że zdanie zostało ręcznie zapisane

Cego ty tsymas to? A po co ty to tsymas? (Jacek; 5; rob., t. 18); Mamusiu, jaki obiad będzie? (Jagna; 3; int.)

upewniają się

A tu chłopczyk trzyma żmiję, tak? (Marta; 6; int., t. 2); A cy psywiozłaś taki piękny gazik? Na pewno psywiozłaś. Kupiłaś mi ładnego skamizelkaza z kamizelką?, Cłociu, cy jesteś zdłowa cy chola, cy zamówić pana doktola? (Tomasz; 2, 9; int.);

— A ty wiesz, jak się nazywasz?

— *Ja?*

— No głośno.

— *Ja?*

— *Ty.*

— *Ja?* — Anetka, Krysia. (Aneta; 3; rob.); Tak jak u mnie? Bo ja mam po tej stronie kredens, a ty gdzie? (Katarzyna; 5; rob., t. 6);

dociekają

— *Czyj to krem?*

— *Mój pewnie.*

— *A co się nim smaruje? ręce?*

— *Ręce, buzię.*

— *A czoło?*

— *Czoło też.*

— *A głowę?*

— *Głowę to raczej nie.*

— *A kolana?*

— *Kolana też.*

— *A pupę?*

— *Jak ktoś chce, to może.* (Jagna; 3; int.);

zapewniają

I tak go nie zje, nie zje, bo ten go scceli w twas. Chce go zjeść, ale i tak go nie zje, bo mu on psyłozy w same zęby, bo on ma zęby w popsek. (Jacek; 5; rob., t. 18); Ja lubię lody jak nie wiem. (Beata; 4; int., t. 11); Ten... wsiadł do pociągu i jechał na wojnę, i wcale się nie zażył. (Wojciech; 5; rob., t. 16);

przekonują

— *Moniko, zapomniałaś o czymś.*

— *Nie.*

— *Tak, tak.* (Katarzyna; 5; rob., t. 16);

— *Dlaczego [się bałaś]?*

— *„Kobieta-wąż”, myślisz, że to nie jest straszne?! (Renata; 5; rob., t. 14);*

A widzisz, „Kobieta-wąż” była straszniejsza, bo kobieta z pana ssała krew i jak był sam, to mięso jego jadła. (Renata; 5; rob., t. 14);

Mam długie lękawy, pac jakie długie, a Ksysisiu ma klóciutki. (Tomasz; 2, 9; int.).

- To on jest mały jeszcze (?)
 — *Nie, chodzi do zerówki.* (Grzegorz; 5; int., t. 19);
- usprawiedliwiają się,
 przyznają się do
 niewiedzy
- Co najlepiej lubisz malować?
 — *Królowe i zamki, ale zamku ja nie umiem.* (Marta; 6; int., t. 2);
 — *A bo ja tak nie umiem zuć!* (Jacek; 5; rob., t. 18);
- Kto cię nauczył?
 — *Ja nie wiem kto. I zapomniałem już.* (Wojciech; 5; rob., t. 16);
- robią wyrzuty
- Gośka, mów coś. No, siedzisz zamurowana i się cieszysz.
 Oj ty ty. (Andrzej; 5; int., t. 14);
- O tu pocytaj!
 — Ja nie umiem.
 — *Jesteście duzi i nie umiecie cytać?!* (Jacek; 5; rob., t. 18);
- wyrażają zaniepo-
 kojenie, obawę
- *Mamusiu, co tam się tak tłucze?*
 — Nikt się tam nie tłucze, w stołówce pani myje takie gary duże. (Jagna; 3; int.);
 — *Przynajmniej nie jestem wcale taka śmieszna.*
 — Nie jesteś śmieszna, jesteś bardzo poważną dziewczynką. (Dorota; 4, 6; int., t. 12);
- zniechęcenie
- I opowiesz jeszcze trochę o tym, gdzie mieszkałaś,
 o tym, jak się bawiłaś.
 — *O jej!!* (Marta; 6; int., t. 2);
- lekceważą odbiorcę
- No i opowiedz, jak tam było?
 — *Eee, co mam mówić!* (Jacek; 5; rob., t. 18);
- Dlaczego ją lubisz?
 — *Bo lubię.* (Dorota; 4, 6; int., t. 12);
- Ona duża już jest? Jaka duża?
 — *No siedzi, mówię, już i dobrze.* (Arek; 4, 11; int., t. 1);
- A jakie książeczki oglądacie?
 — *A różne takie.* (Marta; 6; int., t. 2).

Jak widać, dzieci dysponują wieloma możliwościami strukturalizacji swych myśli. Wykładniki strukturalne tych wszystkich aktów przybierają postać mniej lub bardziej wyrazistą. Rzadko są to wykładniki jednorodne, np. czysto leksykalne czy składniowe. Częściej występują w postaci skumulowanej (która — nawiasem mówiąc — także nie zawsze da się precyzyjnie określić). Tak więc bywają intonacyjno-składniowe wy-

kładniki mocy illokucyjnej, jak w wypadku aktu określonego przez nas wcześniej aktem *dociekania*: — *A co się nim smaruje? ręce? [...] — A czoło? [...] — A głowę? [...] — A kolana? [...] — A pupę?*; można mówić o leksykalno-intonacyjnych wykładnikach, jak w przykładzie wyrażającym *zniechęcenie*: — *I opowiedz jeszcze trochę o tym, gdzie mieszkałeś, o tym, jak się bawiłeś. — O jej!!* głównie jednak chyba o intonacyjno-semantycznych, co jest widoczne np. w przykładzie na akt *lekceważenia* odbiorcy: — *No i opowiedz, jak tam było? — Eee, co mam mówić!*

W określaniu mocy illokucyjnej wypowiedzeń znaczną rolę można przypisać środkom uznanym za wyspecjalizowane w wyrażaniu modalności¹⁸. Mamy tu na uwadze zarówno przysłowki i czasowniki modalne, tryby czasownikowe, jak i czynniki intonacyjno-rytmiczne, por. np. *Nie musisz mi podpowiadać., To można „Jawą” jechać., Jejku, przestań!, Nie pójdę z tobą nigdzie!* oraz formy aluzyjne (implikujące)¹⁹, zob. np. *Jesteście duzi i nie umiecie cytać?!* Za każdym jednak razem sytuacja użycia wypowiedzenia decyduje o rodzaju spełnianego aktu²⁰, przy czym każdej cytowanej tu wypowiedzi właściwie odpowiadałaby inna. Pomińnięcie tego składnika aktu komunikacyjnego niewątpliwie pogłębiłoby wieloznaczność przytoczonych tekstów. Uwagi niniejsze dotyczą tej grupy aktów mowy, jak również wymienionych niżej.

II

Przechodzimy teraz do przedstawienia tych tekstów dziecięcych, które zostały wydzielone przede wszystkim ze względu na fakt, że stworzono je z intencją wzmocnienia koncentracji odbiorcy na samej treści wypowiedzi. Ten rodzaj zaangażowania odbiorcy nie ma tu jednak wymiaru obligatoryjnej reakcji słownej czy konkretnego działania, widocznego np. w pracy określonej części ciała lub całego organizmu. Odbiorca natomiast może się domyślać zamierzeń nadawcy, może próbować odgadywać, w jakim stanie psychofizycznym pozostaje autor tekstu. Tak więc odbiorca tekstu może odkryć, kierując się m.in. wyznacznikami semantycznymi, leksykalnymi, intonacyjno-rytmicznymi czy składniowymi, że nadawca:

¹⁸ Zob. B. Boniecka: *Modalność a illokucja*, „Przegląd Humanistyczny”, 1984, nr 11/12, R. XXVIII, s. 87—99.

¹⁹ Za formy aluzyjne uważa się takie formy, w których obserwuje się rozbieżność między funkcją wypowiedzi (chęć zrobienia wyrzutu, ironizowania) a jej zawartością semantyczną. Por.: Z. Kleszczowa, K. Termińska: *Nakładające zdania aluzyjne*, „Język Polski” LXIII, 1983, *passim*.

²⁰ Por. z przypisem 8.

- nie aprobuje pew-
nych rzeczy — A pieska ma dziadzio?
— *Nie ma. Jesce pieska potseba!* (Jacek; 5; rob., t. 18);
On lubi każdemu zawsze przeszkadzać.
(Marta; 6; int., t. 2);
— {W szkole} Dzieci się nie często uczą.
— Nie chcą się uczyć? A co robią?
— *Różne... Zeszyty drą.* (Arek; 4, 11; int., t. 1);
- odsłania swoje
pragnienia Ja bym chciała zostać studiowanką.
(= studentką; Monika; 5; rob., t. 16);
Ja powiem! (Aneta; 3; rob.); Wolę już dla dzieci [progra-
my] (Małgorzata; 5; rob., t. 14);
- zdradza zadowolenie,
radość, fascynację Ale draki! (Renata; 5; rob., t. 14);
Ale psywałem! znowu gol! O siem goli scseliłem dzi-
siał (Jacek; 5; rob., t. 18); Bławo!!! (Tomasz; 2, 9; int.);
— Duży był?
— *T a a a k!!!* (Marta; 6; int., t. 2);
- dziwi się — To znaczy lubicie ze sobą przebywać?
tak?
— *Ja bardzo lubię. A czemuż nie!* (Konrad; 5; int., t. 17);
— A skąd ją miałeś, powiedz.
— *W sklepie była, nie jozumies?!* (Jacek; 5; rob., t. 18);
- czuje się
zawiedzony Szkoda, że to się nagrało. (Renata; 5; rob., t. 14);
— Pan milicjant dał wam cukierki?
— *Dał po dwa tylko.* (Arek; 4, 11; int., t. 1);
- rozżalony Raz do ręki, tłuk tłuk i brzdęk. I już się bańka zbiła,
jedna i druga. A były takie fajne i to dwie. (Konrad; 5;
int., t. 17);
- objawia niepewność Słyszałem po indiańsku chyba. (Jacek S.; 5; rob., t. 16);
Miałam takie wrażenie, że się boję. (Renata; 5; rob., t. 14);
On chce, dzik chce chyba zjeść małego zajączka biednego
(Dorota; 4, 6; int., t. 12);
- zwątpienie — Mamusia lubi tatusia? tak?
— *Nieraz się biją.* (Arek; 4, 11; int., t. 1);

rezygnację Nic z tego, chyba nie włożę, o tak musi to być. Nie, nie włożę. (Jacek; 5; rob., t. 18);

Odbiorca tekstu może odczytać z wypowiedzi swego rozmówcy, że dba on np. o:

autentyzm przekazu — I jak pan milicjant wyglądał?
 — W garniturze.
 — W jakim był?
 — *Mówię w mundurze.* (Arek; 4, 11; int., t. 1);

Raz poszedł kotek na polowanie, ale był bardzo blisko, troszeczkę dalej. (Jacek S.; 5; rob., t. 16)

że jest lojalny — Z Pawelkiem malujesz troszeczkę?
 i solidarny — Maluję.
 — A kto ładniej maluje?
 — *Pawelek.* (Arek; 4, 11; int., t. 1);

— Ty nie umiesz czytać czy umiesz już?
 — *Mama umie.*
 — Nie byłeś nigdy w kinie?
 — *Blat był.* (Wojciech; 5; rob., t. 16);

— A dobry miałeś czas?
 — No, miałem pół godziny. Jechałem as skręciłem. On jesse siedział, bo za mną jechał.
W końcu ja wyjechałem. W końcu on wyjechał jacej. (Jacek; 5; rob., t. 18)

chętny do — Boję się i do mamy uciekam.
 rywalizacji — *A ja nie, to był straszny „Kosmos 999”, a ja nie uciekałem, przepraszam cię.*
 (Ardrzej; 5; int., t. 14);

— Ja oglądam sportowe filmy, „Kosmos 999”.
 — *E, to nie dla mnie, ja nie przepadam za kosmosem, raz oglądałam.* (Renata; 5; rob., t. 14)

chętny do auto- Tak się lobi! (Tomasz, 2, 9; int.);
 prezentacji

R: Jeszcze teraz się nagrywa? Dzień dobry.

A: Do widzenia.

R: Cześć, pa pa, baj baj.

A: Mogę coś powiedzieć po angielsku?

R: Ja bym coś powiedziała po niemiecku.

Piosenkę bym zaśpiewała. (Renata; 5; rob., t. 14; Andrzej; 5; int., t. 14);

- Ty grasz z kolegami w piłkę?
- *No i wszystkich mogę powybić jedną piłką.* (Jacek; 5; rob., t. 18);

Ja bardzo ładnie odpowiadam na pytania. Jak jest zebranie, pani odpowiada, że Konrad bardzo ładnie odpowiada na pytania. (Konrad; 5; int., t. 17).

III

Trzecią grupę aktów illokucyjnych reprezentują takie akty, za których pośrednictwem odbiorca kształtuje swoją opinię o samym procesie tworzenia wypowiedzi swego współmówcy. Tak więc uświadamia sobie za pośrednictwem różnych wykładników (semantycznych, leksykalnych, składniowych czy intonacyjno-rytmicznych itp.), że w danym momencie nadawca:

tylko stwierdza
suche fakty

Tu jest bałwan. Dzieci jeżdżą na nartach. (Marta; 6; int., t. 2); Ja się nazywam Jacek Smoliński. (Jacek; 5; rob., t. 16); Jestem Kasia Wartkowska. (Katarzyna; 5; rob., t. 16);

ocenia

To zawsze dobrze jest na pierwszej parze. (Małgorzata; 5; rob., t. 14); Ale to było śmieszne! (Jacek S.; 5; rob., t. 16); Piotlek, co mieszka w moim domu. *I nie chce się ucyć, taki leń.* (Jacek S.; 5; rob., t. 16);

- Szybko ucieka mamusia?
- *Nie tak szybko, ona idzie, a ja to latam jak szalony!* (Konrad; 5; int., t. 17);

- Było ciepło?
- *Ciepło, bajdzo ciepło, gojaco ze nie wiem.* (Jacek; 5; rob., t. 18); Ja też jestem taki wariat, bo ciągle tylko coś wymodzę. (= psocę; Konrad; 5; int., t. 17); O, takie same są guziczki: taki, taki, taki i taki. (Grzegorz; 5; rob., t. 19)

wyjaśnia

- Bo... bo kapitan Kloss wszystkich załatwia.
- W jaki sposób załatwia?
- *Nawet z tyłu, nawet z przodu.* (Wiesław; 5; rob., t. 16);

A tu podwodnik. Podwodnik, jak podwodny, jak podwodny. (Jacek; 5; rob., t. 18);

Bałwany to znaczy takie fale fale. (Marta; 6; int., t. 2);

- A brat jest starszy od ciebie czy młodszy?
- *Starszy a ja młodsza od niego.* (Iza; 4; rob., t. 19);

— Tak jak bałwan. I tak jak bałwan, bo jedna.. jedno dziecko to jest mniejsze, później trochę większe i później trochę większe, jak bałwan.

— A dlaczego jak bałwan?

— A bo jedno jest... ten brat jest większy, później o... ona jest większa i później jeszcze to małe to jest na końcu to jeszcze wię... to jeszcze mniejsze. I taki jest bałwan. Taka kula, jedna kula większa, druga mniejsza a druga jeszcze mniejsza. (Grzegorz; 5; rob., t. 19);

— Skoczyła na mnie kuja, to ja ją zabiłem.

— A czym?

— Młotkiem. Miałem młotek i ją zabiłem na śmieć. (Jacek; 5; rob., t. 18);

Taki jeden Daruś był mój wujek, ale mi zmarł, bo babka pomyliła zaszczyk, który mu miała dać. (Anna B.; 5, 4; rob., t. 9);

uzasadnia

— A mamusię [dlaczego lubisz]?

— Bo mama wszystko robi dla dzieci. (Agnieszka; 5; rob., t. 6);

— A lubisz niedziele?

— Bo nadają dla dzieci.

— Naprawdę ty widziałeś buraki cukrowe?

— Traktor wiózł. (Arek; 4, 11; int., t. 1);

— Wilk poleciał krótszą drogą.

— Nie poleciał, chyba nie miał skrzydeł, pobiegł. (Katarzyna; 5; rob., t. 16);

Ja chciałbym zostać górnikiem, bo chciałbym świdrować dziury, bo to mi się najbardziej podoba. Ja umiem. (Jacek S. 5; rob., t. 16);

wnioskuje

— Dlaczego on nie chce korony?

— Bo by... bo by wyglądał jak królowna. (Dorota; 4, 6; int., t. 12);

podpowiada

— Zaniosę jej cukierki, wino i...

— i lekarstwa.

— i lekarstwa. (Katarzyna; 5; rob., t. 16);

powtarza

— A pingwiny żyją gdzie? Wiesz gdzie?

— Żyją tu.

— Jak jest mróz, zimno, na Antarktydzie.

— Jak jest mróz, zimno, na Antarktydzie. (Monika; 4; rob.);

kreuje

— A jakiego on ptaszka trzyma?

— A chyba, chyba jakiegoś chyba jakiegoś ptaszka mi-taszka ptaszka. (Marta; 6; int., t. 2);

- A maluchy popsuły zabawki. *Kukielki-bibielki*. (Monika; 5; rob., t. 16);
- Ja chcę bajkę napisać, baść, baśń jakąś. *O dupce-śjubce*.
 — Masz pewnie bardzo dużo zabawek? tak?
 — *Bardzo dużo. Całą kupę całą dupę*. (Jacek; 5; rob., t. 18);
- A co to jest talerz?
 — *Tales-kales!* (Tomasz; 2, 9; int.)
- objawia niezdecydowanie I... i ... i... chcę być... zo... zostać takim, co... co... co... przedstawia. (Wojciech; 5; rob., t. 16);
- Chcesz, żebym wszystkim dzieciom powiedziała, że na ciebie krzyczę?
 — *Chcę. Nie mów!!!* (Jagna; 3; int.);
- zastanawia się — *Jakie naprawdę lubisz? Z kim?*
 — *Z kim ja lubię? Ja lubię wieczorynki.. Ja wieczorynki lubię, co są dwie bajki albo trzy. (zasłyszane);*
- A może byś mi opowiedziała jakąś ładną bajkę. Naprawdę ładną.
 — Ale jaką?
 — No pomyśl.
 — *Może o królownie?* (Aneta; 3; rob.).

Oczywiście nie sposób wymienić tu wszystkich możliwych typów aktów illokucyjnych. Te okazały się w naszym materiale najwyrazistsze. Trzeba jeszcze podkreślić koniecznie, że zachowanie językowe dzieci (pod względem spełnianych aktów) różnią się między sobą w sposób istotny nie tylko w zależności od wieku dziecka, ale i w zależności od tego, czy są krótkimi replikami dialogowymi czy przybierają postać obszerniejszych tekstów monologowych. Rzecz chyba jasna, że wypowiedź trzylatka będzie obfitowała raczej w stwierdzenia i pytania różnego typu, zaś wypowiedź pięcioletka będzie zdradzała skłonności dziecka do interpretowania faktów. Niewątpliwą jest też chyba rzeczą, że w krótkich replikach dialogowych prawdopodobieństwo zdań asertywnych jest większe niż w dłuższych wypowiedziach typu monologicznego.

Należy tu jeszcze podkreślić, że nie wydaje się pewne, iż na zróżnicowanie pragmatyczne tekstów dziecięcych mają zasadniczy wpływ związki dziecka ze wsią lub miastem i jego społeczne pochodzenie²¹.

²¹ Na temat społecznych źródeł systemów mowy zob. przede wszystkim prace B. Bernsteina, np. Bernstein: *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, wybrał i wstępem opatrzył M. Głowiński, Warszawa 1980, s. 83—119.

Przynajmniej materiał przez nas zebrany nie pozwala z całą pewnością wysnuć takiego wniosku. Być może dzieje się tak dlatego, że bardzo widocznie zacierają się różnice w sposobie wychowywania i nauczania dzieci w miastach i wsiach. Dopatrywalibyśmy się raczej różnic językowych powstających na tle psychofizycznych warunków dziecka i całej „scenerii”, na której tle dziecko zabiera głos, więc np. tematu, który się mu proponuje, czy jest to temat dziecku obojętny, czy też wiąże się w jakiejś mierze z jego doświadczeniami życiowymi oraz od tego, czy odpowiada w grupie, czy indywidualnie i od aktualnego nastroju dziecka.

Przedstawimy teraz kilka obszerniejszych wypowiedzi dziecięcych, które — jak się wydaje — zdecydowanie się różnią ze względu na dobór form dla spełnianych aktów mowy.

Pięcioletni Jacek, przedszkolak z Lublina, syn kucharki z miejscowego baru, dziecko wychowywane prawie wyłącznie przez matkę (ojciec nałogowy alkoholik niejednokrotnie karany więzieniem), dziecko bardzo śmiałe, rozgarnięte, poważne, nadzwyczaj uczuciowe i zaangażowane w to, co robi, opowiedziało swoim rówieśnikom z przedszkola w obecności wychowawczynie i nagrywających osób pewien film przyrodniczy obejrzany w telewizji. Oto fragment opowiadania Jacka:

I tam były takie s....s... taka skała była bardzo bardzo duża bardzo i tam było... i tam było bardzo dużo ptaków. I...i...i... tam w takim... pan czytał. I tego... i mówił... jak ptak taki leci, to mówił: „To zagaraża niebezpieczeństwu”. A ten ptak tak yyy wleciał pod wodę i tak pływał i...i... tak na końcu tak wyprysnęła małym wypryskiem woda. Jeszcze mi... i takie ptaki, co nurkują pod wodą, to takie czarne i... to bardzo nisko. I widziałem, jak takie... widziałem, jak tego, jak... tego... wbijają chyba te czuły... w... swoje dzioby w piasek. I potem znowu lecą i znowu wbijają i tak lącą lecą. I widziałem jeszcze, jak takie kaczki czy ty... czy takie ptaki tak machają pod wodą tymi łapkami. I widziałem, jak tego... jak jak jak pan czytał o tak i powiedział, jak bardzo tego... — przypomnę sobie — bardzo często... nie często tylko rzadko odpoczywają a bardzo często tego... fruują i...i... polują na ryby. Widziałem, jak pł... ryba pływała i miała w dziobie rybę, zjadała. A pan tak czytał na ska... że tego, że na skale ta... że na skale był taki ptak. I...i... potem powiedział, ten tak pan powiedział: „Ten ptak to może złapać jedną, drugą, trzecią, czwartą, piątą, szóstą”. I tak powiedział „nawet szóstą”. I potem ten ptak wypływał te ryby i jedną zjadł (t. 16):

Sześćoletnia Marta, dziecko rozwiedzonych rodziców wychowywane jedynie przez matkę (pracownica umysłowa małego miasteczka), przedszkolak sprawiający wrażenie bardzo pewnego siebie i stanowczego opisywał w czasie wizyty w jego domu podczas nieobecności matki zabawki. Oto wypowiedź Marty:

[— Tutaj widzisz zabawkę, powiedz, jak ona wygląda.]

— To wygląda... krakowianka z tymi długimi włosami. Kucyki ma, wianek

tutaj. Ma taką sukienkę, fartuszek tutaj zawiązano. Tu ma taki serdaczek, tu ma taki kołnierzyk. Tu takie ma rękawy i buty, i tu hałeczkę. To halka, prawda? Tu halkę ma. Tu ma takie kokardeczki. A tutaj wygląda pan. To ma też buty, kalesony ma. Ma taki fraczek, pas. Ma tutaj takie fraczeczki różne, te i tu, zaraz, i tu ma też kokardę i tu takie te pióro i tu takie jak krakowianka ma (t. 2).

Sześcioletnia Jowita, lublinianka, córka dwojga pracowników umysłowych całkowicie oddanych dziecku, dziewczynka sprawiająca wrażenie bardzo żywej, samodzielnej, roztropnej opisywała podczas odwiedzin w jej mieszkaniu swój pokój.

[— Opowiedz Jowitko, jak wygląda twój pokój.]

— Mój pokój... w moim pokoju stoi szafa biała. Trochę jest tam pozdzieranych... pozdzieranego lakieru. I jak tatuś chciał zakładać prąd, to pomalował takie niektóre rzeczy takim lakierem. I to już wszystko. Teraz tam... ten lakier zeszedł i są brązowe, te meble i... i tatuś mówił, że tego, że by musiał jeszcze raz polakierować, a... polakierować i mamusia zgodziła się i mówiła: „Dobrze, polakierujemy, ale tak, żeby nie przysnęło” i my już... (t. 7).

Paweł, sześciolletni przedszkolak z Lublina, dziecko pracujących fizycznie rodziców, którzy chętnie poświęcają synowi czas, z olbrzymim zaangażowaniem opowiedział swoim rówieśnikom z przedszkola, co wie o górnikach i żołnierzach.

[— A jeszcze mi powiedz, co ty wiesz o górnikach.]

— Ze górnik, jak schodzą pod ziemię, to mają hełmy, o tutaj światełko i w rękę tsymają ratarkę, bo tam jest ciemno. I potem on sobie tak schylają głowę, bo tam jest ciasno, gorąco. I górnik świdrem węgiel krusy. I taka jest wiertarka. I ta wiertarka wierci, a węgiel się krusy. A potem psyjeżdza wagonik. Sypie się węgiel i nabiera na łopate, tak jest ciężko. I... potem... wagonik drugi psyjeżdza, jest znowu tak po kolei. [...] Bo kiedyś miały ciężką pracę. Nie było maszyn kiedyś. Było kiedyś ciężko. A potem były maszyny, było lżej. Górnicy prędzej... Potem górnicy windą w górę jechali, bo skończyły prace. Teraz się kąpią i gór... I potem górnika było święto i górnik był w gór... św... i miał strój z guzikami brylantowymi i o tu miał takie guziki, tutaj, bo nieraz to mają w inne strony. Ten górnik był w świętym stroju. A potem jego kolega mały, co chodził do drugiej szkoły, podał rękę. I potem mama na niego nie ksycała i dlatego... i on jus był duży, chodził do szkoły. I w szkole nauczył się, taki nauczyciel nauczył go, jak się kąpać, zachowywać się w casie kopalni. Jak pani nam w... kiedyś wyświetlała i mówiła i... jak tseba się ucyć. Górnicy zarabiają na życie, na dom i na pościel pieniądze, żeby nie być głodnym, jak się pracuje, na wszystko, na ciastka, na... balkon z domem, na telewizor.

[— Pawełku, powiedz mi, co wiesz o żołnierzach.]

— Ze żołnierze pilnują nasego miasta, żeby miasto nie niscyć, bo miasto jest ciężko budowane. Żołnierze muszą pilnować nasego miasta. Jak Niemcy nie niscą domy, to jus są rozbierani i ony się nie boją walki, tylko za nimi i o jus są zabite. A potem dowódca Pierwszej Armii powiedział, że wygraliśmy. To potem

skończyła się wojna. Wszystkie posli do domu żołnierze i powiedzieli swojej mamusi, jak to było na wojnie.

[— A co w czasie pokoju robią?]

— Spsątają mamusi, pomagają, a nie robią bałagan, jedzą psy stole, pomagają budować domy i żeby mama się nie męczyła, nie pracowała tak ciężko. Zeby mamie zawse pomagać (t. 9).

Wypowiedź Jacka zaciekawia odbiorcę. Jacek mówi powoli, bardzo ciepłym, miękkim głosem. Treści, które uważa za istotne i którymi chce odbiorcę zainteresować, wielokrotnie *powtarza* i *akcentuje*. To, o czym opowiada, wyraźnie go *fascynuje*. Jacek mówi nam o tym, co go urzekło i co najlepiej zapamiętał. Swoje informacje chłopiec pragnie przekazać zgodnie z tym, co widział na filmie. Dba o *autentyzm* przekazu. Zaznacza to budując między innymi wypowiedź na różnych poziomach strukturalizacji („I widziałem, jak...”). Tę dbałość o autentyzm, o zgodność z oryginałem, pogłębia starając się być *lojalny* wobec lektora czytającego komentarz do filmu. Zaznacza to słowami: „I ten pan czytał [...] i mówił [...]”. W toku wypowiedzi Jacek objawia niejednokrotnie swoją *niepewność* i *niezdecydowanie*, co się przejawia m. in. w przerywaniu mowy, urywaniu rozpoczętego zdania czy wyrazu, w doborze odpowiednich modulantów. Chłopiec usiłuje ponadto *przypomnieć* sobie pewne rzeczy, *korygować* pomyłki i *wyjaśniać* sprawy uchodzące za niebywałe. Całą wypowiedź chłopca przenika nastrój wielkiego *zaangażowania* się w opowiadaną treść. Widoczna jest dbałość autora o precyzję sformułowań (np. powtarzanie określeń typu: taki, ten, tam). Taka wypowiedź dziecięca pretenduje niewątpliwie do miana wysoce *emocjonalnej*.

Absolutną odwrotnością wypowiedzi Jacka jest wypowiedź Marty. Tę drugą odbiera się jako beznamiętną, nastawioną przede wszystkim na skrupulatne *rejestrowanie* rzeczywistych danych o danym przedmiocie, wyzutą z interpretacji i komentarzy. Taka wypowiedź domaga się wprost określenia *obiektywnej, sprawozdawczej*. Przez cały czas Marta używa zdań krótkich, skończonych, oznajmujących, pozbawionych wymyślnych określeń (tutaj, te, takie). W jednym jedynie wypadku zdradza swoje *niezdecydowanie*, *niepewność* i chęć nawiązania kontaktu z odbiorcą, i w jednym tylko wypadku próbuje *ocenić* przez wnioskowanie strój krakowianki. Dziewczynka mówi cały czas bardzo żywo, stanowczo, prawie z jednakowo oschłą modulacją głosu we wszystkich partiach swej wypowiedzi, zupełnie tak, jakby jej ten temat nie interesował i jakby marzyła o tym, by dano jej spokój.

Podobny temat, bo temat polegający na opisywaniu czegoś, podsunęto Jowicie i — jak się okazało — można jednak opisywać mniej pro-

tokolarnie niż to robiła Marta. Wprawdzie poza szafą niczego innego Jowita nie opisała, ale szafę opisała niezwykle sugestywnie. Niewątpliwie zadbała w swej wypowiedzi o *autentyzm* w przekazywaniu szczegółów, ona *ocenia* przedmiot, *wyjaśnia* historię złuszczonego lakieru, objawia *lojalność* wobec wypowiedzi ojca i matki. Poza momentami *zastanawiania się* i *przypominania* brakuje tu objawów specjalnego zaangażowania się w to, co mówi. Jowita mówi „gładko”. Posługuje się strukturami o niezmaconej prawie gramatyce. Nie jest to jednak sucha prezentacja faktów i zdarzeń związanych z odnową szafy. O tej wypowiedzi można powiedzieć, że jest wysoce *subiektywna*. Opis protokolarny przedmiotu ograniczyłby się zapewne mniej więcej do sformułowania: Lakier pokrywający białą szafę złuszczył się i dlatego tata szafę odnowił. Jowita jednak prezentuje tu nam żywą historyjkę związaną z renowacją mebla.

Odmienne niż te trzy typy tekstów przedstawia się tekst Pawła. Niewątpliwie ma on wiele cech wspólnych z poprzednimi, jak np. to, że Paweł buduje swoją wypowiedź dbając o jej *autentyzm*, to, że jest *lojalny* wobec wypowiedzi innych osób (powołuje się na nie), to, że *stwierdzając* pewne fakty *ocenia* je, *objaśnia* szczegóły, *zastanawia się* nad własnymi sformułowaniami, *poprawia*, kontroluje swój tekst, jednakże przy tym wszystkim imponuje rozległością wiedzy na podsunęty temat, imponuje też znajomością pewnych formuł językowych, jakich używa się w społeczności dorosłych na te same tematy i jakich używają dorośli ucząc i wychowując swoje dzieci. Por. np.: mamusi pomagają, a nie robią bałagan; [pomagają], żeby mama się nie męczyła, nie pracowała tak ciężko; dowódca Pierwszej Armii powiedział, że wygraliśmy; ... żeby miasto nie niszczyć, bo miasto jest ciężko budowane; Nie było maszyn kiedyś; Było kiedyś ciężko.; Górnicy zarabiają na życie, na wszystko, na balkon z domem, żeby nie być głodnym., itp.

Zdając sobie w pełni sprawę z tego, że i ten tekst (podobnie jak tekst Jacka) jest bardzo emocjonalny (Paweł mówi prawie jednym tchem z przekonaniem o niebywalej ważności opowiadanych zdarzeń i z przekonaniem o niezwyklej sytuacji, w jakiej się znalazł), podejmujemy tu decyzję zaliczenia go do innego typu. Ze względu na widoczne w nim pewne stereotypy myślowe objawiające się za pośrednictwem struktur w pewnym sensie utartych, skonwencjonalizowanych i dotyczących określonego kręgu zjawisk, proponujemy dla tego typu wypowiedzi epitet *z i n t e l e k t u a l i z o w a n e j*.

Nie bez przyczyny wybrano do analizy teksty dzieci w zbliżonym wieku, wychowywanych w przedszkolach i zamieszkałych w miastach. Próbowano w ten sposób pokazać m. in. istotność (dla oceny stylu wy-

powiedzi dziecięcych) również takich parametrów, jak dobór tematu, warunków rozmowy i cech charakterologicznych dzieci.

Jak się okazało, w tekstach monologizowanych typy spełnianych aktów illokucyjnych są w znacznym stopniu zróżnicowane. Najjaskrawiej to widać w monologach Marty i Jacka. Marta stwierdza fakty, Jacek stwierdzając ocenia, wyjaśnia, uzasadnia; koryguje a przy tym się dziwi, fascynuje, objawia niepewność, dba o zgodność z oryginałem i jest lojalny wobec tekstów budowanych przez kogoś innego. Potwierdzenia różnic między tymi dwiema wypowiedziami należy szukać dodatkowo w brzmieniowej warstwie obu tekstów (u Jacka zróżnicowana modulacja głosu, u Marty prawie cały czas na jednakowym poziomie).

Akty illokucyjne spełniane przez Pawła i Jowitę są prawie takie same, ale wypowiedzi Pawła są mniej samodzielne w porównaniu z wypowiedzią dziewczynki, mają — jednym słowem — charakter odtwórczy, nawiązują bowiem do sposobu myślenia i wyrażania właściwego dorosłym (a więc z gruntu rzeczy bardziej abstrakcyjnego, a więc i bardziej zintelektualizowanego²²). Różnica między tymi dwoma typami tekstów polegałaby zatem na różnej formalizacji tych samych aktów.

Z przedstawionych tu danych o stylistycznych typach monologów dziecięcych wynika ponadto, że o typie wypowiedzi zdają się decydować akty grupy III. Zachęca to do wysnucia dodatkowych przypuszczeń, że w dialogach z dziećmi i między dziećmi wyraźniejsze są akty grupy I i II. Jak się też wydaje, monolog daje możliwość większej samodzielności tworzenia i zmusza nadawcę do wzmoczonej koncentracji na przekazywanej treści. Dialog natomiast wymaga od autora danej repliki większego liczenia się z wypowiedzią współrozmówcy i z samą jego obecnością²³, ale obserwacje te wymagają potwierdzenia w oddzielnym studium.

RESUME

L'objectif direct du présent article est de démontrer comment la fréquence de certains actes illocutionnaires de parole, enfermée dans des structures syntaxiques déterminées, influe sur la différenciation stylistique des énoncés enfantins.

²² Por. Boniecka: *Formy i sposoby intelektualizacji wypowiedzi na przykładzie listów*, „Socjolingwistyka”, 8 (w druku).

²³ Kwestie te zostały obszernie omówione na materiałach reprezentujących polszczyznę mówioną i tylko w skromnym zakresie obejmujące teksty dziecięce w następujących pracach: Boniecka: *Składnia pytania i odpowiedzi we współczesnej polszczyźnie mówionej*, „Studia językoznawcze”, Streszczenia prac doktorskich, t. VI, Ossolineum 1980, s. 7—73 i id.: *Pole gramatyczne jako czynnik spójności tekstu dialogowego*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, pod red. T. Dobrzyńskiej i E. Janus, PAN, Ossolineum 1983, s. 231—245.

L'objectif indirect est de prouver comment les moyens lexicaux choisis par les enfants pour actualiser les intentions de leurs énoncés confirment leurs compétences linguistiques, et comment ces compétences sont conditionnées. Une telle orientation de la problématique étudiée fait distinguer trois types d'énoncés enfantins produits à l'intention de: a) provoquer le destinataire à l'action; b) renforcer la concentration du destinataire sur le contenu du message transmis par le locuteur; c) renforcer chez le destinataire la conscience de la composition du texte reçu. En fonction du type d'actes illocutionnaires réalisés dans l'énoncé et du degré de son intensité naît le style de l'énoncé. Ainsi peut-on parler de style émotif, objectif, subjectif ou intellectuel.

РЕЗЮМЕ

Непосредственная задача настоящей статьи — показать, каким образом частотность некоторых иллиокуционных актов, замкнутых в определенных синтаксических структурах, влияет на стилистическую дифференциацию детских высказываний. Посредственное же намерение статьи — показать, насколько подбор языковых средств, совершенный детьми для актуализации интенции их речи подтверждает их языковые компетенции, и отметить факторы обуславливающие эти компетенции. Результатом такого подхода к исследовательской проблематике является выделение тех детских высказываний, которые возникли с интенцией мобилизовать адресата к действию, с интенцией усилить концентрацию адресата на содержании высказывания адресанта, а также с интенцией обострить у адресата сознание композиционных свойств (характера) воспринятого текста. В зависимости от типа реализованных в высказываниях иллиокуционных актов и степени их интенсификации складывается стиль высказываний, который — это финальный вывод статьи — может быть определен как эмоциональный, объектный, субъектный, или интеллектуальный.

