

EWA BRZDĘK

Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

PRAGMATYCZNE ZNACZENIA PREDYKATU MODALNEGO *MÓC* W KONSTRUKCJACH KONWERSACYJNYCH DZIECI PRZEDSZKOLNYCH

Słowa kluczowe: modalność intencjonalna, modalność fakultatywna, predykat modalny *móc*, pragmatyngwistyka, pośrednie akty mowy, kompetencja dyskursywna.

STRESZCZENIE

W pracy koncentrujemy się głównie na określeniu zakresu użycia pragmatycznych wariantów znaczenia predykatu modalnego *móc* w konstrukcjach konwersacyjnych dzieci przedszkolnych. Opis konkretnych realizacji orzeczeń modalnych w wypowiedzeniach dotyczy niektórych aspektów modalności zdaniowej i fakultatywnej oraz wybranych zagadnień systemowych, sytuacyjnych i interakcyjnych języka. Biorąc pod uwagę kontekst pragmatycznojęzykowy i interakcyjny konstrukcji modalnych i innych, obecnych w tekstach, zwracamy uwagę na jakość kompetencji dyskursywnej dzieci przedszkolnych.

1.

Podstawowym założeniem systemowo-funkcjonalnej analizy dyskursu jest zrozumienie struktury języka w różnych aspektach jego użycia w codziennych sytuacjach życiowych. Lingwiści systemowo-funkcjonalni rozpatrują relacje pomiędzy językiem, kontekstem a kulturą, zajmują się również rozwijaniem modelu dyskursu dla potrzeb badań stosowanych i krytycznych (Duszak, Kowalski (red.) 2013).

W wieku przedszkolnym, w procesie rozwoju komunikacji, dziecko nabywa kompetencję dyskursywną, czyli zdolność do współtworzenia dyskursu z różnymi partnerami. G. W. Shugar (1997: 12) definiuje dyskurs jako „strumień zachowań językowych i niejęzykowych dziecka w jakimś układzie społecznym”. W okresie lingwalnym następuje uczenie się znaczeń w sytuacjach uczestniczenia w różnych procesach dyskursywnych. Dzieci uczą się coraz to nowych ról językowych przez naśladownictwo w toku wymiany językowej z osobą dorosłą i z rówieśnikami. Kompetencja dyskursywna więc kształtuje się przez aktywne uczestniczenie w dyskursie w różnych strukturach społecznych, w różnych sytuacjach mówienia (Shugar, Bokus 1988; Kielar-Turska 1989; Kielar-Turska, Białecka-Pikul 1993).

Celem tej pracy jest badanie rozmów dzieci przedszkolnych z perspektywy systemowo-funkcjonalnej analizy dyskursu. Koncentrujemy się szczególnie na modalnych

aspektach wypowiedzi, tworzonych w sytuacjach zabawy. Analiza konstrukcji konwersacyjnych uwzględnia informacje niesione przez kod (jako system językowy) oraz informacje wnoszone przez sytuację i wiedzę mówiących — tzw. informacje pragmatyczne. Pojęcie pragmatyki, wprowadzone przez C. W. Morrisa (1938) zostało w językoznawstwie odniesione do informacji o postawach nadawcy względem komunikatu, a więc przede wszystkim do zjawiska modalności. Przedmiotem opisu językowego są zatem konstrukcje konwersacyjne z predykatem modalnym **móc** — określenie zakresu użycia pragmatycznych wariantów znaczenia tego czasownika. Do przeanalizowania szczegółowych, konkretnych realizacji znaczeń pragmatycznych **móc** z bezokolicznikiem wykorzystano podstawy metodologii semantycznej i pragmatycznej. Biorąc pod uwagę kontekst językowy i interakcyjny różnych konstrukcji obecnych w rozmowie, zwracamy również uwagę na inne niż modalne, wybrane struktury kategorii językowych, akcentując znaczenie umiejętności konwersacyjnych dzieci. Materiał badawczy złożony jest z tekstów mówionych czternaściorga dzieci w wieku pięciu i sześciu lat, wybranych losowo. Jest fragmentem języka naturalnego, używanego w spontanicznych potocznych sytuacjach różnych zabaw. Rozmowy dzieci nagrywane w Przedszkolu nr 75 w Krakowie zostały przygotowane w formie wydruku komputerowego (całość materiału stanowi ok. 80 stron) z zachowaniem transkrypcji półfonetycznej i zapisu ortograficznego z zastosowaniem znaków interpunkcyjnych.

2.

W pracy odwołujemy się do dwu aspektów komunikacji — interakcyjnego i lingwistycznego (Rzeźnicka-Krupa 2000). Próbuje zlokalizować i połączyć elementy struktury aktu konwersacji, funkcje komunikacyjne oraz sposób interpretacji informacji z właściwościami kodu i warunkami jego używania. Z tej perspektywy w wypowiedziach dzieci traktujemy modalność zdaniową i fakultatywną jako kategorie lingwistyczne, zastosowane w przestrzeni dialogu dzięki jednej z umiejętności konwersacyjnych — sprawności formułowania zdań oznajmujących, pytajnych, próśb, żądań itp.

Modalność jest pojęciem kompleksowym. Podstawowy jej opis należy do składniowej części języka, jednakże poszerzenie badań strony semantyczno-gramatycznej oraz leksykalnych środków wyrażania modalności dopełniają analizę i podnoszą wartość znaczenia modalności w języku. Jednym z głównych postulatów B. Bonieckiej (1976: 110) jest, aby „dostrzegać fakt, że modalność jest dziełem autora danej wypowiedzi i wynikiem jego zamiaru komunikacyjnego, [...] [należy] wiązać modalność ze wszystkimi komponentami aktu mowy”.

Inspiracją dla rozważań, opisu i analizy konstrukcji modalnych z predykatem **móc** jako orzeczeń modalnych w języku dzieci pięcioletnich i sześcioletnich jest:

- 1) analiza semantyczna i składnikowa struktur zawierających środki modalne, część dotycząca predykatów modalnych języka polskiego, opracowana przez B. Ligarę (1997);
- 2) funkcje semantyczno-składniowe konstrukcji z bezokolicznikiem (Bartnicka 1982).

B. Ligara (1997) dokonuje za A. Meunierem (1981) podziału na dwa typy modalności — modalność na płaszczyźnie wypowiedzania i modalność na płaszczyźnie wypowiedzenia.

Są to dwie różne płaszczyzny, na których modalność różnie się realizuje. Akt wypowiedzania to aktualizacja potencjalnych struktur (zdań) języka z konkretnym nadawcą (podmiotem), odbiorcą, deikszą i sytuacją czasowo-przestrzenną (kontekstem). [...] Ten typ modalności determinuje podstawową strukturę zdania — formę językową, jaką wypowiedzenie przybiera jako np. oznajmujące, pytające, rozkazujące. Modalność na płaszczyźnie aktu wypowiedzania ma więc obligatoryjne wykładniki językowe. Tworząc wypowiedzenie, nadawca musi dokonać wyboru typu zdania. Wybór ten wyraża intencję, z jaką nadawca tworzy wypowiedzenie i wyznacza jego wartość illokucyjną, tj. pragmatyczną: oznajmienie oznacza dodanie informacji do określonej ilości informacji już posiadanej przez odbiorcę, pytanie — prośbę o informację, rozkaz — nałożenie na odbiorcę jakiegoś przymusu, zobowiązania (Ligara 1997: 30).

Modalność wypowiedzenia uważana jest za kategorię logiczno-semantyczną, która obejmuje: modalność aletyczną, deontyczną, epistemiczną, zmodalizowaną mowę zależną i czasową.

Tak rozumiana modalność uznana jest w pracy za kategorię fakultatywną, której pojawienie się na płaszczyźnie tekstowej zależy od dwóch czynników: od samego nadawcy oraz od struktury logiczno-semantycznej, czyli od *lingua mentalis* (Ligara 1997: 37).

Analiza językoznawcza w oparciu o ramę modalną na płaszczyźnie wypowiedzenia dotyczy powierzchniowej realizacji leksykalnych środków modalnych oraz ich struktury głębokiej. Koncepcja metodologiczna B. Ligary ujmuje zatem analizę semantyczno-syntaktyczną środków modalnych na płaszczyźnie wypowiedzenia.

Na rozróżnienie pomiędzy modalnością zdaniową i modalnością wewnątrzzdaniową zwraca uwagę B. Bartnicka (1982). Ocenia ona modalność z punktu widzenia aktualizacji bezokolicznika w zdaniu i pełnionych przez niego funkcji semantyczno-składniowych.

Modalność zdaniowa realizowana jest na płaszczyźnie trybu orzeczenia, który jest wyrazem intencji nadawcy komunikatu. Ta intencja orzekania może być konstatacją faktu, wyrażaniem wątpliwości, pytaniem, rozkazem, żądaniem, życzeniem, przypuszczeniem itd. Modalność zdaniowa przejawia się w całej formie wypowiedzenia łącznie z jego intonacją. W tym typie modalności przejawia się postawa mówiącego wobec treści zdania.

W zakres modalności intradyktalnej (wewnątrzzdaniowej, wolitywnej, wewnątrzsyntaktycznej) wchodzić pojęcia związane z możliwością (przyzwoleniem, predyspozycjami), oprócz tego z wolą, obowiązkiem, zakazem. Podstawowe predykaty — *móc*, *chcieć*, *musieć*, *powinien*, *wolno* — wyrażają stosunek subiekta do potencjalnej czynności lub stanu reprezentowanych w zdaniu przez bezokolicznik. Predykaty modalne przyjmują formę osobową. W języku polskim bezokolicznik jest obligatoryjny w wyrażeniach zmodalizowanych woluntatywnie (Kryzia 2005).

Mówiąc o konwersacji mamy na myśli ciąg realnie wyprodukowanych przez mówiących wypowiedzi dialogowych lub polilogowych, które można sprowadzić do struktury

ry dialogowej (Awdiejew 2007). Cały ciąg każdej konwersacji (tekst) można przedstawić jako sekwencję aktów mowy — zależnych syntaktycznie, semantycznie i pragmatycznie konstrukcji konwersacyjnych. Każda zorganizowana sekwencja aktów mowy ma na celu realizację intencji strategicznej każdego z rozmówców, którzy — utrzymując daną strategię — dążą do osiągnięcia swych własnych celów komunikacyjnych. Strategię konwersacyjną A. Awdiejew (2007: 69) definiuje następująco:

Strategia konwersacyjna to taki świadomie kierowany przez nadawcę i interpretowany przez odbiorcę spójny ciąg aktów mowy, za pomocą którego dążą oni do osiągnięcia wspólnie akceptowanego celu komunikacyjnego.

Przyjmuję za A. Awdiejewem (2006, 2007: 68), że podstawowymi jednostkami do badania konwersacji są pary przylegające (adjecency pairs) dwóch kroków strategicznych (dwóch aktów mowy) stanowiących minimalny odcinek danej strategii konwersacyjnej. Struktura minimalnej jednostki dialogowej została określona na podstawie opisu struktury pytania i komplementarnej wobec niego struktury odpowiedzi — forma pary dopasowanej (Nęcki 2000: 140), pary przylegającej (Rancew-Sikora 2007: 47), sekwencji kroków (Żydek-Bednarczuk 1994: 56), wymiany (Warchała 1991: 10) czy pola gramatycznego (Boniecka 1995).

3.

Połączenia czasownika **móc** z bezokolicznikiem należą do konstrukcji oznaczających możliwość wykonania czynności.

Pełne znaczenie predykatu **móc** (możności) obejmuje: — **predyspozycję** (wrodzoną lub nabytą), — **przyzwolenie** (warunki zewnętrzne umożliwiające daną czynność) — **wolę** nosiciela stanu reprezentowaną przez subiekt w zdaniu (przyzwolenie własne) (Kryzia 2005). Te trzy komponenty zawarte są w definicjach znaczenia czasownika niedokonanego **móc**, opracowanych przez B. Dunaja (2007) i M. Bańkę (2007):

1. Mieć warunki, środki, wolę, siły do tego, by coś zrobić, wykonać: *Móc rozwiązać zadanie, podnieść ciężar, pojechać gdzieś. Nigdy nie możesz zdążyć na tramwaj. Starala się jak mogła (WSJP D I: 878);*
1. Jeśli **możemy** coś zrobić, to pozwala nam na to istniejąca sytuacja lub jakieś warunki, np. mamy dość czasu, sił, środków lub zdolności. *Jeśli będę mogła, to zadzwonię... Złodzieje nie mogli wywarzyć drzwi, więc weszli oknem... W nocy nie mogłam spać... Staram się, jak mogę... A co mogą zrobić? Chyba tylko czekać... Prasa to potęga! Prasa wiele może! (SJP B 3: 25).*

B. Bartnicka (1982) podaje różne odcienie znaczeniowe możliwości, akcentując wyżej wymienione elementy:

1) Znaczenie **predyspozycji**, oprócz **móc**, realizują czasowniki — potrafić, umieć, być zdolnym, dać radę, być w stanie, zdołać. Czasowniki te mogą być używane w zdaniu wymiennie z predykatem **móc**.

2) Znaczenie **przyzwolenia** reprezentuje predykat wolno. W języku polskim konstrukcje wolno + celownik mogą być swobodnie zastępowane formą osobową czasow-

nika *móc* + mianownik. Przyzwolenie występuje też w znaczeniu braku zakazu. Przyzwolenie może być również rozumiane jako istnienie zewnętrznych warunków i okoliczności dopuszczających daną czynność.

3) **Wola** jest wyrażana samodzielnie, niezależnie od możliwości czasowników *chcieć*, *pragnąć*. Uzewnętrznia się w zdaniach z typowymi predykatami możliwości. Np. zwrot ‘mogę to zrobić’ ma znaczenie zgody na działanie, gotowość do działania.

Formy zaprzeczone konstrukcji modalnych z ***móc*** wyrażają brak cechy umożliwiającej wystąpienie stanu, czynności, nazwanego w bezokoliczniku — brak predyspozycji, brak przyzwolenia (zakaz). Możliwość służy również wyrażaniu prawdopodobieństwa.

Różne sposoby wydzielania znaczeń czasownika ***móc*** w polskiej literaturze językoznawczej wynikają z różnej u poszczególnych autorów kategoryzacji rzeczywistości, a co za tym idzie, z braku zastosowania jednolitego kryterium klasyfikacji tych znaczeń (Ligara 1997: 184). B. Ligara określa czasownik właściwy modalny ***móc*** jako silnie polisemiczny. Na podstawie analizy opracowań językoznawczych dotyczących znaczenia modalnego tego czasownika B. Ligara wyróżnia następujące grupy semantyczne:

1) znaczenie **deontyczne**, nazwane przez R. Grzegorzycową (1990) i D. Rytel (1982) — przyzwoleniem, a przez E. Jędrzejko (1987) — pozwoleniem; w takich przypadkach znaczenia zachodzi ścisły związek możliwości deontycznej (przyzwolenia) z deontyczną koniecznością — obowiązkiem (Kryzia 2005);

2) znaczenie **możliwości aletycznej**, wynikające z obiektywnych okoliczności;

3) znaczenie **epistemiczne**, definiowane jako prawdopodobieństwo, różny stopień pewności/niepewności, hipoteza nadawcy co do prawdziwości informacji, przypuszczenie;

4) znaczenie **wewnętrznej dyspozycji**, zdolności subiektywnego modalizowanego;

5) znaczenie **pragmatyczne** prośby, zachęty w formie pytajnej i oboczne w formie oznajmującej.

W interpretacji konstrukcji predykatu ***móc*** z bezokolicznikiem *możność* może być rozumiana jako wydolność fizyczna, wydolność psychiczna, *możność* wynikająca z warunków zewnętrznych, umożliwiających *czynność* lub wynikająca z uwarunkowań wewnętrznych, braku sprzeciwu, zgody, przystawania na coś mimo warunków niesprzyjających (Bartnicka 1982: 93–94).

Oprócz wyżej wymienionych zakresów znaczeń osobno B. Ligara (1997: 226) wyróżnia znaczenia pragmatyczne ***móc*** (***mogę***, ***możesz***...) w aktach mowy pośrednich, np.:

- w prośbie o pozwolenie (czy *mogę* P?);
- w prośbie pośredniej (*możesz* P?);
- w ofercie (*mogę* P? — *mogę* P);
- w groźbie (*mogę* P!);
- w ostrzeżeniu (w rodzaju: ‘*możesz* sobie narobić kłopotów’);
- w radzie, usilnej prośbie, ukrytym żądaniu (*możesz* P(!));
- w odpowiedzi w dialogu;

- w akceptacji ze zdystansowaniem się (mogę P);
- w uzasadnieniu argumentacyjnym;
- w formach ekspresywnych.

4.

W wypowiedziach dzieci przedszkolnych znaczenia pragmatyczne czasownika modalnego **móc** w odpowiednich formach osobowych i czasowych wraz z określoną modalnością zdaniową realizują się w postaci:

- 1) pośrednich aktów mowy kierujących (pośrednich próśb, usilnych próśb, ukrytych żądań);
- 2) pośrednich aktów wyrażających stan psychiczny nadawcy;
- 3) pośrednich aktów mowy zapowiadających przyszłe wydarzenia (pośrednie oferty).

W ukrytych aktach mowy mówiący przekazuje słuchaczowi więcej, niż to wynika z tego, co aktualnie mówi. Robi to na podstawie znanej obydwu informacji tła (*background information*), zarówno językowej, jak i pozajęzykowej (Searle 1975: 60, Awdiejew 2007: 58). [...] Za pragmatyczny pośredni akt mowy można uznać każde wypowiedzenie, w którym funkcja pragmatyczna nie została wyrażona *explicite*, czyli za pomocą środków leksykalno-gramatycznych na powierzchni, lecz jest określana za pomocą analizy składników układu interakcyjnego. [...] Przekwalifikowanie formalnego pytania na **prośbę** dokonuje się, zdaniem J. Searle'a, na podstawie znanej zarówno nadawcy, jak i odbiorcy informacji kontekstowej, wobec której pytanie o możliwość wykonania nie miałyby sensu (nie odpowiadałoby warunkom sensowności). Uważa się więc, że zdanie: *Czy może mi pan podać sól?*, będąc formalnie pytaniem, ma w momencie użycia siłę pragmatyczną prośby wyrażoną **niejawnie**, czyli w sposób ukryty (Awdiejew 2007: 58).

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

4.1.

W sytuacjach zabawy przedszkolaków w sklep i budowania z klocków w rozmowach pojawiają się wypowiedzenia w formie pytajnej (kategoria modalności zdaniowej — intencjonalnej — Grzegorzczkowska 1990). W pytaniach zawierających konstrukcje czasownika **móc** w pierwszej osobie liczby pojedynczej czasu teraźniejszego w połączeniu z bezokolicznikami dzieci wyrażają pośrednią prośbę, unikając prośby wprost.

8. Słowa **móc** używamy w pytaniach, aby **8.1** poprosić kogoś o przysługę lub zgodę na coś. *Możesz mi zrobić herbaty?... Czy mógłby pan otworzyć okno?... Nie moglibyśmy porozmawiać potem?* **8.2** zapytać kogoś, czy potrzebna mu nasza pomoc. *Dzień dobry, czym mogę służyć?... Jak mogę ci pomóc?* **8.3** przezwyciężyć komuś uprzejmie i np. wtrącić się do rozmowy. *Czy mógłbym coś powiedzieć?... Przepraszam, czy mogę się wtrącić?* **8.4** dowiedzieć się, czy wolno nam poczęstować się czymś. *Pyszna ta pizza, mogę jeszcze kawałek?* (SJP B 3: 25).

Na przykład:

— *mogę kupić marchewki?* — w konstrukcji w zdaniu pytajnym o pragmatycznej funkcji pośredniej prośby (jako pośredni akt mowy) — prośby o pozwolenie;

— *ile mogę zapłacić?* — w innym pytaniu, w którym nadawca unika prośby wprost:

ANIA (5 l.): ...*dzień dobry, mogę kupić marchewki?*

OLA (6 l.): ...*ile?*

ANIA: ...*dwie pary...*

OLA: ...*proszę...*

ANIA: ...*dziękuję, ile mogę zapłacić?*;

— w pytaniu w funkcji prośby o pozwolenie:

GRZESIU (5 l.): ...*mogę kupić pomidory?*

OLA (6 l.): ...*tak...*;

— w konstrukcji w pośrednim akcie mowy ze zwrotem adresatywnym:

OLEK (5 l.): ...*proszę pana, mogę coś kupić?*

KUBA (5 l.): ...*oczywiście, proszę...*;

— podczas zabawy konstrukcyjnej — budowania z klocków;

— *mogę jednego?* — konstrukcja z elipsą bezokolicznika dyktalnego (wziąć):

— *Grzesiek, mogę o to, Grzesiek?* — konstrukcja w wypowiedzi pytajnej o funkcji usilnej prośby, w której intencja wzmocniona jest intonacją:

MACIEK (5 l.): ...*mogę jednego...* [*mogę wziąć jednego klocka?*];

KUBA (5 l.): ...*Grzesiek, mogę o to, Grzesiek?* [*czy mogę wziąć ten klocek?*];

MACIEK: ...*ja nie mam...*;

— *mogę kupić... a to nie... co ja w ogóle, ja tu chcę? ...rybę?* — konstrukcja w pytaniu o funkcji pośredniej prośby łącznie z pytaniem retorycznym:

ANIA (5 l.): ...*dzień dobry, mogę kupić... a to nie... co ja w ogóle, ja tu chcę? ...rybę?*

OLA (6 l.): ...*dzień dobry...*

ANIA: ...*czszy [trzy] proszę...*

OLA: ...*tylko jedną...*;

W konstrukcjach pytajnych obok bezokolicznika samodzielnego występuje często partykuła modalna — **może**, sygnalizując postawę nadawcy wobec treści komunikatu — wyrażoną z intencją pytania lub życzenia. Przykładowo poniższe pytanie możemy interpretować jako prośbę, ale też jako propozycję i zarazem ofertę (pożyczenia i zamiany klocków).

Słowo **może** dodajemy do zdania wyrażającego prośbę, propozycję, radę lub polecenie, aby nadać im łagodniejszy i uprzejmiejszy charakter. *Może wpadniesz do nas dziś wieczorem?...Może byśmy zmienili temat rozmowy?* (SJP B 3: 23).

Na przykład:

— w konstrukcjach pochodzących z rozmów towarzyszących zabawom konstrukcyjnym;

— *może być tak* [zbudowane] — w akcie oferty;

— *o ten* [klocek] *nie może być* — w konstrukcji zaprzeczzonej, wyrażającej brak pozwolenia;

— *może co pożyczyć dwa* [klocki] *na takie i dasz mi dwa inne?* — w konstrukcji o funkcji pytania, życzenia; pytanie eksponuje intencję prośby, a zarazem jest aktem oferty (zamiany klocka — ‘można by było coś [klocek] pożyczyć, zamienić’ [klocki]):

KUBA (5 l.): ...no zobaczymy, **może być tak** [zbudowane], *napakuje* [nałożę] *takie dwa* [klocki], **może co pożyczyć dwa** *na takie i dasz mi dwa inne?*

GRZESIU (5 l.): ...o ten [klocek] **nie może być**, *ten też jest dziurawy... ten się nie nadaje...*;

— w konstrukcji w zdaniu pytajnym wyrażającym prośbę; w trybie przypuszczającym w funkcji grzecznościowej:

MACIEK (5 l.): ...**mógłbym kupić** *kruskawkę?* [truskawkę];

KUBA (5 l.): ...*proszę, i co jeszcze?*

W rozmowach wystąpiły również pytania z predykatem **móc** w drugiej osobie liczby pojedynczej — takie konstrukcje przybierają znaczenie ukrytego żądania, nakazu:

MACIEK (5 l.): ...**możesz chwileczkę zaczekać...** [implikat: ‘zaczekaj’]?

OLA (6 l.): ...*przelicz, przelicz, możesz dać mi kaszę?*

ANIA (5 l.): ...*kasza, kasza, kasza pasza...*

Nadawca nie chce być niegrzeczny, wobec tego używa konstrukcji (*możesz zaczekać, możesz dać*), która pozwala mu na zachowanie grzeczności (Ożóg 1990). Nakłada na adresata prośby — zobowiązanie, nie zagrażając równocześnie jego niezależności.

Poprzez zastosowanie pośredniej prośby w formie pytania nadawca zostawia odbiorcy większy wybór jej zrealizowania. Przy takim użyciu czasownika modalnego **móc** nadawca, pytając, stawia siebie niżej w hierarchii społecznej w stosunku do adresata prośby o pozwolenie.

4.2.

Podczas zabaw dzieci obserwujemy konstrukcje konwersacyjne z czasownikiem **móc** w formie pierwszej i trzeciej osoby liczby pojedynczej w znaczeniu epistemicznym i inherentnym (Ligara 1997). Wypowiedzi te o funkcji pytajnej i życzącej są pośrednimi aktami mowy, wyrażającymi stan psychiczny nadawcy. Znaczenie epistemiczne odnosi się do sformułowania przypuszczenia, czy ‘przybliżonego oszacowania’ na podstawie aktualnej wiedzy nadawcy. Znaczenie inherentne czasownika **móc** polega na określeniu wewnętrznej dyspozycji, właściwości, zdolności subiekta modalizowanego (w tym przypadku samego nadawcy) do realizacji czynności (np. odgadywania zagadki).

Na przykład w sytuacji zabawy w zgadywanie pojawia się konstrukcja — *nie wiem, czy ja to mogę wyjaśnić*. Czasownik *móc* (modus) z bezokolicznikiem — *wyjaśnić* (dic-

tum) posiada znaczenie inherentne, określające wewnętrzną dyspozycję, właściwości, zdolności nadawcy.

Konstrukcja występuje w pytaniu zależnym, zadany z intencją namysłu, wątpliwości co do możliwości wykonania zamierzonej czynności:

OLA (6 l.): ...*jez [jest] w zoo i jest to błżowe [brązowe] mmm... jest błżowo...y... takie luzowe [różowe] i chodzi po dlabinkach... [drabinkach]*

ZUZIA (5 l.): ...*nie wiem, czy ja to **mogę wyjaśnić**...*

NAUCZYCIELKA: *Jeszcze raz powiedz Ola.*

OLA: ...*jez błżowluzowe i chodzi po dlabinkach...*

ZUZIA: ...*y...to co ja powiem to nie jest to, to chciałam powiedzieć małpa...*

OLA: ...*no to to jest to...* [śmieją się]

ZUZIA: ...*małpa nie jest różowa...*

Odwołujemy się do kontekstu językowego wypowiedzenia oraz do kontekstu interakcyjnego, sytuacyjnego całej konwersacji. Konstrukcja orzeczenia modalnego — **mogę wyjaśnić** — jest zastosowana w znaczeniu inherentnym i epistemicznym. Zuzia odnosi się do zasobu własnej wiedzy oraz umiejętności i możliwości wyjaśnienia zagadki. Dziewczynka, zastanawiając się nad wykonaniem zadania, dopuszcza dwie możliwości — poprawną realizację czynności i równocześnie możliwość niezrealizowania czynności — sygnalizując niepewność, niewiarę w siebie.

Podczas rysowania z wyobraźni wystąpiła konstrukcja z zaprzeczeniem — *ja jus [już] nie mogę [rysować, wytrzymać]*:

GRZESIU (5 l.) [ze zniecierpliwieniem]: ...*ja jus [już] **nie mogę [rysować, wytrzymać, robić tego]**, statek kosmiczny mam na tym...*

KAMIL (6 l.): ...*i bę... i będzie też takie, i będę [będą] w nim wymyślone wynalazki, taki ten nawet zegarek, a może być jak we wnętrzu działa...*

W znaczeniu wewnętrznej dyspozycji, zdolności subiekta do realizacji czynności **móc** może wystąpić bez bezokolicznika (Ligara 1997). Wypowiedź Grzesia z elipsą bezokolicznika *robić* lub *rysować* wskazuje na nadawcę jako wykonawcę czynności. Nadawca poprzez zastosowanie partykuły przeczącej *nie* określa brak wewnętrznej dyspozycji co do możliwości wykonania zadania — ...*ja jus [już] nie mogę [rysować]*. Znaczenie inherentne może wynikać tu z zaistnienia głębszej przyczyny braku możliwości działania, której możemy się dopatrywać w aktualnym stanie psychicznym dziecka, np. w niecierpliwości czy zmęczeniu.

W polilogu podczas rysowania zwracamy uwagę na konstrukcję w pytaniu rzeczystym (właściwym) — *jak mogło mi się zrobić [‘tak, w ten sposób’]?*

Pytanie zostało zadane z intencją niedowierzania, wątpliwości, zdziwienia, oburzenia, dotyczącego czynności dokonanej.

Jeśli pytamy, **jak mogło** się coś stać, to wyrażamy zdziwienie, że się to stało, niekiedy oceniamy to krytycznie. *Jak mogło dojść do takiego nieporozumienia? Jak on mógł napisać w życiu tyle książek?* (SPJ B 3: 25).

Znaczenie epistemiczne wynika z przypuszczenia, oszacowania sytuacji jako dobrej lub złej dla nadawcy:

ANIA (5 l.): ...*zielony* [flamaster; kolor], *zielony bardzo do mnie...*

ZUZIA (5 l.): ...*no nie i blon...*

OLA (6 l.): ...*potrzebny mi pomarańczowy...* [pomarańczowy kolor; flamaster]

ANIA: ...*ja ten oddałam, ten brązowy, jak mogło mi się zrobić* [‘tak, w ten sposób’]? ...*niedobrze* [się stało]...

ZUZIA: ...*proszę pani, ploszę* [proszę] *zobaczyć, klaun ma nogę jedną luzową, długą pomarańczową...* [różową, drugą pomarańczową] [śmieją się].

W tej konstrukcji orzeczenia modalnego (*mogło się zrobić*) połączenie czasownika *móc* nabiera znaczenia możliwości, prawdopodobieństwa. Wskaźnik pytajny *jak?* odnosi się do sposobu wykonania czynności. W tym pytaniu nie chodzi jednak ani o rozstrzygnięcie sposobu działania, czy dania możliwości zaistnienia czynności, ani o otrzymanie rady — w jaki sposób tę czynność wykonać. Intencja niedowierzania, wątpliwości, zdziwienia, oburzenia wynika z implicytnego przypuszczenia, oszacowania sytuacji (dokonanej czynności) jako niedobrej dla nadawcy. W konsekwencji tego myślowego procesu dochodzi do zastosowania konstrukcji (*mogło się zrobić*) w znaczeniu inherentnym i epistemicznym.

4.3.

W wybranych konstrukcjach konwersacyjnych pośrednie akty oferty (proponowanie czegoś odbiorcy) aktualizują się w postaci zastosowanych form pierwszej, drugiej i trzeciej osoby liczby pojedynczej *móc* (mogę, możesz, może) z bezokolicznikiem oraz modalności zdaniowej pytajnej lub oznajmującej. Realizacja aktu pragmatycznego oferty wymaga spełnienia warunku możliwości aletycznej (wynikającej z obiektywnych okoliczności) lub możliwości inherentnej (wynikającej ze zdolności, właściwości wewnętrznych nadawcy oraz pozwolenia odbiorcy informacji oferowanej na jej wykonanie) (Ligara 1997). Np.:

1) Podczas zabawy w króla zauważyliśmy następujące wypowiedzenia:

— *przecież nie możesz rozkazywać czego ja chce pytać* [o co ja chcę się zapytać] — w formie konstrukcji zaprzeczonej, wyrażającej niemożność będącą skutkiem zakazu, braku zezwolenia (Bartnicka 1982: 94); „2. Jeśli nie możemy czegoś robić, to jest to zakazane, niesłuszne lub nierozsądne” (SJP B 3: 25);

— *ty możesz pytać o wszystko, co zechcesz* — w formie konstrukcji w znaczeniu pozwolenia; „4. Jeśli mówimy, że ktoś może coś zrobić, to proponujemy, aby to zrobić” (SJP B 3: 25);

— *mogę, prawda?* — w formie konstrukcji z elipsą bezokolicznika w pozycji dictum oraz w konstrukcji o funkcji pośredniej prośby, pozwolenia:

WIKTOR (6 l.): ...*Olek, a teraz się zapytaj...*

PAWEŁ (5 l.): ...*przecież nie możesz rozkazywać czego ja chce pytać...*[nie możesz rozkazywać mi, o co ja chcę się zapytać]

KAMIL (6 l.) [w roli króla]: ...*Paweł, ty możesz pytać o wszystko, co zechcesz...*

ANDRZEJ: ...*właśnie, no...*

PAWEŁ (5 l.): ...*ale ty nie możesz rozkazywać* [mi] *czego ja się zapytam...* [o co ja chce się zapytać]

OLEK (5 l.): ...*mogę*...

PAWEŁ: ...*nie*...

OLEK: ...*mogę, prawda?*

KAMIL (6 l.) [w roli króla]: ...*nie*....

2) W zabawie w zgadywanie zwracamy uwagę na:

— konstrukcję upodrzedniającą w zdaniu okolicznikowym warunku — *jak nie zgadną, to mogę powiedzieć*;

— akt oferty, zmodalizowany przez *móc* w znaczeniu inherentnym (wewnętrznej dyspozycji zdolności subiekta — nadawcy do realizacji czynności) — *ja mogę powiedzieć nawet*:

ZUZIA (5 l.): ...*to jest łatwe do zgadnięcia chyba, to jest, jak to było, mieszka w lesie i ma uszka i ma bardzo chude te nóżki, jak nie zgadną, to mogę powiedzieć*, czekaj, co to za zwierzątko? no?

ANIA (5 l.): ...*chyba to jest wilk*...

ZUZIA: ...*coś ty, chude nogi?!*

ANIA: ...*chude nogi ma, nie?!*

ZUZIA: ...*no, ale ja chciałam powiedzieć coś innego*...

NAUCZYCIELKA: No to jeszcze musisz coś więcej podpowiedzieć. Pomyśl.

OLA (6 l.): ...*ja mogę powiedzieć nawet*...

ZUZIA: ...*i ma taki bardzo maluteńki ogonek, a nie taki wielki, taki bardzo maluteńki, w środku ma białe, a na wierzchu brązowe, powiedzieć? powiedzieć? powiedzieć?*

NAUCZYCIELKA: Wiecie?

OLA: ...*nie*...

ANIA: ...*nie*...

ZUZIA: ...*powiedzieć? ...jelonek, jelonek taki jest, co?;*

Częścią wypowiedzi Zuzi jest pytanie o rozstrzygnięcie, wyrażone samodzielny bezokolicznikiem — ...*a na wierzchu brązowe, powiedzieć? powiedzieć? powiedzieć? ...powiedzieć? jelonek, jelonek taki jest, co?* Forma infinitivu w przytoczonych pytaniach odnosi się do osoby pytającej jako potencjalnego podmiotu czynności. Tę czynność pytający gotów jest wykonać, oferuje siebie jako jej wykonawcę, uzależnia jednak realizację tej czynności możliwej od zgody lub chęci od decyzji rozmówcy (Bartnicka 1982). W drugiej wypowiedzi Zuzia nie czeka już na uzyskanie zgody na wykonanie oferowanej czynności. Odpowiedź jest równocześnie kolejnym pytaniem kierowanym do rozmówców z intencją potwierdzenia wyniku rozwiązanej zagadki.

3) Kolejny przykład konstrukcji w innym akcie oferty z orzeczeniem modalnym w znaczeniu możliwości inherentnej — *mogę przynieść* [krzesło] *z naszej sali*:

ZUZIA (5 l.): ...*trzeba jeszcze jedno krzesło, mogę przynieść z naszej sali*...

ANIA (5 l.): ...*a potem się przyniesie jeszcze raz z powrotem*...;

4) Przykład interesującej wypowiedzi, która składa się z dwu członów — oferty w formie pytajnej oraz oznajmującego, pośredniego aktu oferty jako postaci obocznej do pytania — w poniższym dialogu — *może gazetę? ...może gazetę o taką*:

KUBA (5 l.): ...*prosze pana, ja cie...* [chcę]

MACIEK (5 l.): ...*może gazetę, albo takie ze samolotem...*

KUBA: ...*y...y...chcę czapkę...*

MACIEK: ...*może gazetę? ...może gazetę o taką różne obrazki, proszę...*

Komunikat Maćka pochodzi z zabawy w sklep, w której jako sprzedawca składa ofertę kupującemu. Sprzedawca, zadając pytanie, budzi w odbiorcy życzenie, określa wolę adresata oferty. Komunikat w formie pytania jest natrętny, narzucający się. Natomiast oznajmienie jest tylko informacją o możliwości dokonania sprzedaży gazety przez proponującego, zostawia odbiorcy możliwość wyboru. Nadawcy nie interesuje akceptacja tej propozycji ze strony domniemanego kupującego.

W aktach oferty oznajmujących, zawierających **może**, główną informacją jest stwierdzenie możliwości dokonania proponowanej czynności. Akty te dają bodziec do zaistnienia czynności oraz kolejnego aktu mowy w odpowiedzi na ten bodziec. Jest to zgoda lub nie, akceptacja i wybór należy do odbiorcy aktu propozycji. Np.:

ANIA (5 l.): ...*teraz może się pobawimy w babę jagę...*;

[...]

ZUZIA (6 l.): ...*aa, ciuciubabka...*;

NAUCZYCIELKA: W co jeszcze chcielibyście się bawić?

OLEK (5 l.): ...*dajcie może jakąś muzykę...*

PAWEŁ (6 l.): ...*w informatykę...*

KUBA (5 l.): ...*nie, za mocno drzesz, to czeba* [trzeba] *złączyć* [klocki]...

OLEK (5 l.): ...*a to może tu byś nie tak złączył...*

MACIEK (5 l.): ...*a ja nie wiem...*

GRZESIEK (5 l.): ...*daj to...*

Interesującym przykładem jest również akt oferty z konstrukcją w znaczeniu możliwości aletycznej (związanej z obiektywnymi okolicznościami sytuacji zabawy) oraz w znaczeniu deontycznym pozwolenia — sugestii — *możesz tu teraz zrobić dwa* [zbudować dwa zamki]:

OLEK (5 l.): ...*raz, dwa, czszy* [trzy], *cztery, pięć, już, bo będzie pięć, o ściągniemy dwa klocki, raz dwa, raz, dwa, trzy, cztery, pięć, no i zbudujemy taki drugi...*

KUBA (5 l.): ...*tu będzie jeden taki duzi* [duży] *zamek i będą se* [sobie] *ludzie wychodzić...*

GRZESIU (5 l.): ...*możesz tu teraz zrobić dwa...*[zbudować dwa zamki];

5.

Na podstawie przeprowadzonych w tej pracy badań można sformułować kilka zasadniczych wniosków. Sposób użycia konstrukcji konwersacyjnych z predykatem modalnym *móc* i wielofunkcyjność wypowiedzi dzieci wiąże się z uwarunkowaniami sytuacji społecznej (w naszym przypadku z zabawą dzieci w przedszkolu). Struktura wypowiedzi dzieci podczas rozmowy jest zbliżona do struktury wypowiedzi dorosłych. Wybór formy językowej (form gramatycznych — np. modalności intencjonalnej, modalności fakultatywnej) wyznaczany jest przez potrzeby społeczne i psychiczne dzieci, ale też jest ograniczony kontekstem sytuacyjnym.

Zgodnie z założeniami socjosemantycznej interpretacji rozwoju języka M. A. K. Hallidaya (1980), można stwierdzić, że w języku dzieci pięcioletnich i sześciolletnich aktualizują się trzy podstawowe funkcje: ideacyjna, interpersonalna i tekstowa. Wyróżnione funkcje odnoszą się do struktury powierzchniowej wypowiedzi.

Funkcja ideacyjna w tym ujęciu dotyczy treści wypowiedzi i jej znaczenia poznawczego, czyli doświadczenia rzeczywistości oraz wewnętrznych i świadomych przeżyć. Dzieci wyrażają swoje idee i wyobrażenia, doświadczenia związane z obserwacją procesów, osób, rzeczy, stanów, relacji zachodzących w świecie. Język przedstawia, ustala związki między elementami doświadczenia. W rozmowach dzieci można wyróżnić trzy typy zdań pełniących funkcję ideacyjną:

— zdania o procesach zewnętrznych informują o czynnościach, zdarzeniach, stanach, odnoszą się do osób, przedmiotów, abstrakcji, np. pośrednie akty mowy z zastosowaniem czasownika *móc* w znaczeniu aletycznym lub epistemicznym;

— zdania o relacjach, np. pośrednie akty mowy kierujące — pośrednie prośby, ukryte żądania, pośrednie oferty;

— zdania o procesach psychologicznych odnoszą się do procesów i doznań psychicznych — np. percepcyjnych, poznawczych, emocjonalnych — pośrednie akty mowy z czasownikiem *móc* w znaczeniu inherentnym.

Funkcja interpersonalna koncentruje się na określonych rolach mówiącego i słuchacza w kontekście komunikacyjnym. Główną intencją jest wyrażenie roli społecznej, postaw, ocen, nakazów i zakazów. Zakłada możliwość wyboru formy modalnej i gramatycznej wypowiedzi.

Funkcja tekstowa dotyczy specyficznych cech tekstu językowego i jego efektywności w porozumiewaniu się. Rodzaj informacji zawartej w przekazie uzależniony jest od sytuacji. Funkcja tekstowa ma wpływ na strukturę wypowiedzi, podział zdania na temat (datum) i remat (novum). Nadawca sygnalizuje temat — początek wypowiedzi, później następuje rozwinięcie — remat. Istotnym elementem tekstu jest intonacja. Nadawca wybiera porcje informacji do zaakcentowania ekspozycji intencji.

Pragmatycznojęzykowa analiza konstrukcji konwersacyjnych i powyższe wnioski są potwierdzeniem tezy, że w wieku przedszkolnym, w procesie rozwoju komunikacji, dziecko nabywa kompetencję dyskursywną, czyli zdolność do współtworzenia dyskursu z różnymi partnerami. Dzieci są współtwórcami różnych rodzajów dyskursu. Szero-

kim polem do ćwiczenia kompetencji dyskursywnej jest zabawa. Rodzaj zabawy określa charakter, typ wypowiedzi: konwersację (dialog, polilog), opowiadanie (monolog), w tym argumentowanie, instruowanie, tworzenie wypowiedzi w funkcji imaginacyjnej, poetyckiej. Zabawa jest obszarem działania dziecka na przedmiotach oraz w przestrzeni, w której kreuje wypowiedź werbalną, ściśle związaną z aktywnością. Powstaje tzw. dyskurs działaniowy i dyskurs tematyczny dzięki połączeniu czynności zabawowej (zabawy symboliczne, np. w sklep, w szkołę; zabawy konstrukcyjne, rysowanie itp.) i tekstu zabawowego (tekst dialogowy, zagadka, przysłowie, przyśpiewka, poezjowanie). Dyskurs działaniowy (występujący w sytuacji aktywności) i dyskurs tematyczny ('mówienia o świecie') jako obszary mentalnego kształtowania się i realizacji m.in. umiejętności konwersacyjnych to dwie płaszczyzny rozwoju kompetencji dyskursywnej (Shugar 1997).

Konwersacja w formie dialogu lub polilogu daje dziecku możliwość tworzenia, rozwijania wzorców odtwarzania informacji werbalnych z pamięci, pełnienie ról językowych dzięki mowie naśladowczej podczas zabawy w role (zabawy symbolicznej), wybór trybu, czasu i innych kategorii językowych i niejęzykowych. Stopniowe zwiększanie się zasobu słownictwa, kształtowanie się umiejętności budowania struktur wypowiedzi, doskonalenie zdolności konstruowania sekwencji aktów mowy rozszerza zakres możliwości ćwiczenia języka poprzez bawienie się słowami i ich znaczeniami, włączając w to wyobraźnię o otaczającym świecie. Konwersacja podczas zabawy staje się narzędziem dla doskonalącej się kompetencji komunikacyjnej, czyli sprawności językowych, społecznych, sytuacyjnych i pragmatycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Awdziejew A. 2007: *Gramatyka interakcji werbalnej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Awdziejew A., Habrajska G. 2006: *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, t. 2, Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Bartnicka B. 1982: *Funkcje semantyczno-składniowe bezokolicznika we współczesnej polszczyźnie*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Boniecka B. 1976: O pojęciu modalności (przegląd problemów badawczych), *Język Polski* LVI, 99–110.
- Boniecka B. 1995: *Pragmatyczne aspekty wypowiedzi dziecięcych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Duszak A., Kowalski G. (red.) 2013: *Systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu*, Kraków: Universitas.
- Grzegorzczkowska R. 1990: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa: PWN.
- Halliday M. A. K. 1980: Uczenie się znaczeń, [w:] Shugar G. W., Smoczyńska M. (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa: PWN, 514–556.
- Jędrzejko E. 1987: *Semantyka i składnia polskich czasowników deontycznych*, Wrocław.
- Kielar-Turska M. 1989: *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M. 1993: Dziecko i komunikacja: lingwistyczny, społeczny i poznawczy aspekt badań, *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej* 1, 3, 3–19.
- Krzyżia W. 2005: *Polskie i słoweńskie predykaty modalne o znaczeniu 'chcieć', 'móc', 'musieć', 'powinien' na poszerzonym tle słowiańskim*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Ligara B. 1997: *Polskie czasowniki modalne i ich francuskie ekwiwalenty tłumaczeniowe*, Kraków: Universitas.
- Meunier A. 1981: *Grammaires du français et modalités. Matériaux pour l'histoire d'une nébuleuse*, DRLAV 25, 119–144.
- Morris C. W. 1938: Foundations of the theory of signs, *International Encyclopedia of Unified Sciences* 1, nr 2, Chicago: Chicago University Press.
- Nęcki Z. 2000: *Komunikacja międzyludzka*, Kraków: Antykwa.
- Ożóg K. 1990: Zwroty grzecznościowe współczesnej polszczyzny mówionej, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego* CMXIII, *Prace Językoznawcze* 98.
- Rancew-Sikora D. 2007: *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*, Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Rytel D. 1982: *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*, „Monografie Slawistyczne” 47, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
- Rzeźnicka-Krupa J. 2000: Miejsce i rola komunikacji alternatywnej i wspomaganiej w systemie kształcenia polskich logopedów, [w:] Łuczyński E. (red.), *Kształcenie logopedyczne. Cele i formy*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 68–73.
- Searle J. 1975: Indirect speech acts, [w:] Cole P., Morgan J. L. (red.), *Syntax and Semantics*, vol. 3, New York.
- Shugar G. W. 1997: Dyskurs dziecięcy. Początki i źródła rozwoju, [w:] Ożdżyński J., Rittel T. (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków, 11–19.
- Shugar G. W., Bokus B. 1988: *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Warchała J. 1991: *Dialog potoczny a tekst*, Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Żydek-Bednarczuk U. 1994: *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

ROZWIĄZANIE SKRÓTÓW

- SJP B 3 — *Słownik języka polskiego*, t. 3, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- WSJP D I — *Współczesny słownik języka polskiego*, t. I, red. B. Dunaj, Langenscheidt, Warszawa 2007.

ABSTRACT

Pragmatical senses of modal predicate *móc* in conversational constructions of preschool children

Keywords: intentional modality, modal logic, modal predicate *móc*, pragmalinguistics, indirect acts of speech, discourse competence.

The paper concerns the analysis of the modal logic and intentional constructions with the modal verb *móc* in preschool discourse. Some aspects of pragmalinguistic and systemic-functional theory provide tools to characterize the ways in which children use constructions in the colloquial-conversational language and text. Our analysis is focused on the sense of predicate *móc* in particular applications and on the process of creation of indirect acts of speech. It also provides information on the development of discourse competence of children.