

Ewa Brzdęk

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Konstrukcje językowe dzieci przedszkolnych jako realizacja procesów kognitywnych**Wprowadzenie**

Celem tego artykułu jest przedstawienie konstrukcji językowych w dyskursie przedszkolnym, które wyrażają proces rozwoju kognitywnego. Zjawisko akwizycji (przyswajania) języka w psycholingwistyce jest traktowane dwuwymiarowo, tj. we współzależności i komplementarności składnika lingwistycznego oraz wiedzy z zakresu psychologii dziecka. Koncentrujemy się na rozmowie jako narzędziu do nauki języka (kształcenia, ćwiczenia sprawności językowych) uwzględniając procesy mentalne, eksperymentowanie z językiem, np. w zakresie używania konstrukcji modalnych (Kalisz 2001; Kubiński, Stanulewicz 2001; Rittel 2006). Uwzględniając dwuwymiarowość analizy psycholingwistycznej bierzemy pod rozwagę konkretne teksty funkcjonujące w ramach dyskursu przedszkolnego.

W ujęciu kognitywnym struktura języka odnosi się bezpośrednio do procesów poznawczych umysłu. W tym kontekście akwizycję języka rozumiemy jako nabywanie, powstawanie coraz to nowych konstrukcji języka, które są odzwierciedleniem procesów mentalnych kształtujących się w powiązaniu z ogólnym rozwojem układu nerwowego.

W tekstach dzieci badamy potoczną odmianę języka jako bezpośrednią realizację procesów mentalnych. Jest ona realizowana prymarnie, w zależności od typu interakcji, w formie mówionego dialogu lub polilogu. Dziecięce wypowiedzi w rozmowach potocznych w warstwie (płaszczyźnie) werbalnej (dźwiękowej, morfologicznej, składniowej i semantycznej) charakteryzują się eliptycznością, redundancją, grą słowną oraz zmniejszonym stopniem stosowania reguł gramatycznych w tekście (Rittel 2006). Występują ograniczenia związane z dezintegracją morfologiczną, składniową i tekstową. Konstruowanie struktur formalnych, semantycznych i informacji pragmatycznych w rozmowach jest zależne od kontekstu sytuacyjnego.

Paradygmat językoznawstwa kognitywno-funkcjonalnego (Dąbrowska, Kubiński 2003; Kalisz 2001; Kubiński, Stanulewicz 2001) zakłada, że kompetencja w posługiwaniu się językiem naturalnym to opanowanie różnorodnych, należących do niego schematów. Każdy schemat składa się z co najmniej jednej formy

językowej, która odpowiada jakiejś funkcji komunikacyjnej. Wiadomo, że „potoczność zawarta jest w wiedzy, w znaczeniu kognitywnym. Rozumienie kognitywności jako gramatyki nie oddzielającej semantyki od pragmatyki łączy jednocześnie działania komunikacyjne ludzi z ich zachowaniem językowym. (...) W efekcie potoczność tkwi w symbolicznym charakterze języka, który cechuje wszystkie płaszczyzny językowe. Gramatyka jest nośnikiem struktury semantycznej, a użycie języka – struktury pragmatycznej” (Żydek-Bednarczuk 1994: 34–35).

Rama teoretyczna

Zagadnienie przyswajania języka z punktu widzenia kognitywnego jest wyjaśniane dzięki łączeniu teorii psychologicznych i lingwistycznych. Na przykład nabywanie znaczeń jest utożsamiane z kształtowaniem się struktury pojęciowej – z procesem konceptualizacji rozumienia. Konceptualizacja polega zarówno na tworzeniu nowych pojęć, jak i na wyborze spośród tych, które są już utrwalone konwencjonalnie na mocy doświadczenia (teoria habituacji) (Langacker 1987).

Według teorii Langackera (1987, s. 48) w kształtowaniu się znaczeń ważne jest to „w jaki sposób twórca konceptualizacji konstruuje daną sytuację i jak postanawia ją wyrazić”. Konstruowanie to sposób w jaki obrazowanie i interpretacja zostają przełożone na słowa należące do danego języka, uzyskując w ten sposób kształt określonej struktury gramatycznej. Istotne wydaje się też przyswajanie strategii interakcyjnych i konwersacyjnych, tzn.: świadomość celu oraz intencji komunikacyjnych; wybór roli w akcie komunikacyjnym – nadawcy lub odbiorcy; wybór rodzaju kontaktu; świadomość rodzaju sytuacji komunikacyjnej oraz udziału innych osób czy przedmiotów w opisywaniu sceny; zachowywanie zasad kooperacji i maksimum konwersacji (Tabakowska 1990; Tabakowska 2001; Żydek-Bednarczuk 2005).

Badanie przyswajania języka, jako systemu znaków i reguł, musi uwzględnić analizę konceptualną, która wyjaśnia model świata pojęć i świata języka danego użytkownika (Tabakowska 2001). Konceptualizacja może być rozumiana jako sposób interpretacji – ujęcia w poznawaniu, doświadczaniu rzeczywistości. Mechanizm konceptualny języka możemy ustalać na podstawie bezpośrednich danych językowych zawartych w wypowiedzeniach, wypowiedziach i tekście. Ujawnia się przez wykrywanie, tzw. domen kognitywnych (szczególnie charakterystycznych form przejawów), które tworzą bazę konceptualną, modyfikowaną przez profilowanie pojęć lub efekt prototypowy (Dąbrowska, Kubiński 2003). Językowy kształt konceptualizacji ujmujący świadomy punkt widzenia konceptualizatora (nadawcy – mówiącego) zależy od wyboru środków leksykalnych i gramatycznych. Wybór wyznaczników punktu widzenia jest uwarunkowany aktualnymi potrzebami oraz poziomem kompetencji komunikacyjnej danego użytkownika języka, np. kompetencji przejściowej dziecka w wieku przedszkolnym (Rittel 2006). Środki leksykalne, morfologiczne, składniowe, stylistyczne (np. kategoria czasu – aspekt dokonany, niedokonany, kategoria modalności, elementy deiktyczne – zaimki, kreatory przestrzeni mentalnej – np. spójniki, metafory, amalgamaty) użyte w odpowiednim kontekście mogą być wykorzystane do zasygnalizowania określonych punktów widzenia na

określone przedmioty oglądu (Awdiejew, Habrajska 2006; Grzegorzczkowska 1990; Danielewiczowa 2000; Mazurkiewicz-Sokołowska 2010; Tabakowska 2001).

Założenia metodologiczne – procedura badań, grupa badawcza, technika analizy konwersacyjnej

Z perspektywy językoznawstwa kognitywno-funkcjonalnego, w ramach teorii gramatyki konstrukcji zakłada się, że język jest złożonym systemem struktur (konstrukcji) czyli „konwencjonalnych połączeń formy i znaczenia” (Szymańska, Śpiewak 2006: 186). Proponuje się, aby konstrukcje były podstawowym narzędziem kategoryzacji i opisu języka. Płaszczyzna języka zawiera pełen inwentarz konstrukcji, gdzie pojęcie konstrukcji obejmuje aspekty tradycyjnie rozróżniane jako semantyczne, składniowe oraz fonologiczne, leksykalne, pragmatyczne, stylistyczne. Interpretacja wypowiedzenia polega na rozpoznaniu i pogodzeniu znaczeń wielu konstrukcji w nim użytych (np. leksemów, morfemów o niskim stopniu semantyczności i ich cech znaczeniowych, konstrukcji fraz nominalnych, konstrukcji modalnych itp.).

Zgodnie z założeniem, że język jest zdolnością społeczno – pragmatyczno-intersubiektywną, proces akwizycji języka to przyswajanie różnych struktur językowych (np. morfemów, słów, fraz, konstrukcji zdaniowych) w realnym kontekście komunikacyjnym. Nabywanie kompetencji językowej polega na przyswojeniu inwentarza konstrukcji danego języka poprzez naśladowanie mowy osób dorosłych oraz na zbudowaniu hierarchicznej sieci relacji konstrukcji w oparciu o podobieństwa między nimi (Goldberg 1995; 2003; 2006; Kay 1997, 2002; Tomasello 1998). W procesie scalania struktur dzieci wykorzystują zestaw konstrukcji językowych o różnym stopniu złożoności i abstrakcyjności. Tworzą zdania złożone łącząc słowa i odizolowane kategorie językowe oraz scalają wcześniej skompilowane konstrukcje językowe o różnych kształtach, wielkości i poziomie abstrakcji. Wychwytywanie analogii i scalanie ze sobą struktur to sprawności ułatwiające dzieciom osiągnięcie dojrzałej kompetencji językowej.

Wszystkie rozważane poniżej kwestie psycholingwistyczne są ilustrowane przykładami użycia języka w wielu kontekstach. Zgodnie z założeniem gramatyki konstrukcji informacja kodowana, złożona z różnorodnych konstrukcji, obejmuje zarówno aspekty tradycyjnie rozróżniane jako semantyczne i składniowe, jak i fonologiczne, leksykalne, pragmatyczne i stylistyczne.

Materiał badawczy obejmuje teksty dialogów dzieci w wieku przedszkolnym z osobą dorosłą lub samych dzieci. Jest fragmentem języka naturalnego, używanego w spontanicznych potocznych sytuacjach. Podstawowy materiał do opisu dyskursu przedszkolnego składa się z autentycznych nagrań dźwiękowych, przygotowanych przez autorkę artykułu. Wszystkie wypowiedzi mają formę wydruku komputerowego z zachowaniem transkrypcji półfonetycznej i zapisu ortograficznego z zastosowaniem znaków interpunkcyjnych. Wybrana dla potrzeb tej pracy grupa badawcza to dwadzieścioro troje dzieci. Teksty potoczne są fragmentem języka naturalnego, używanego w spontanicznych sytuacjach:

– w formie audycji radiowej, składającej się z rozmów dzieci z udziałem K. Stoparczyk, prowadzącej program edukacyjno-rozrywkowy pt. „Dzieci wiedzą

lepiej; wybrano dialogi z korpusu liczącego około 32.000 form wyrazowych (materiał w archiwum Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie);

– w formie rozmów dzieci z udziałem nauczycielki w przedszkolu nr 75 w Krakowie; nadawcy i odbiorcy uczestniczą w sytuacjach zabawowych; wybrano dialogi z korpusu liczącego około 20.000 form wyrazowych (materiał w archiwum Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie).

Badając rozmowy dzieci przedszkolnych, zwracamy szczególną uwagę na sposób formułowania wypowiedzi, dokładnie zdań oznajmujących – oraz na występujące w ramach zdań – mniejsze struktury. Zatem analityczną część pracy tworzy korpus fragmentów rozmów z wyłoniętymi i opisanymi przykładami różnych konstrukcji językowych:

– z bezokolicznikiem *być*, występującym w tekstach w funkcji leksykalnej (w znaczeniu egzystencjalnym) oraz w funkcji gramatycznej w formie łącznika w orzeczeniu złożonym (modalnym), czy w analitycznych formach czasu przyszłego;

– z czasownikami modalnymi właściwymi – *mieć, chcieć, musieć, móc* – w połączeniach z bezokolicznikami w aspekcie dokonanym i niedokonanym.

W analizie jakościowej konwersacji (dialogu) bierze się pod uwagę co najmniej dwie repliki (replikę – bodziec i replikę – reakcję) wzajemnie powiązane, które tworzą tekstową jednostkę wyższego rzędu w postaci pary dopasowanej (Nęcki 2000), pary przylegającej (Awdziejew 2007, Rancew – Sikora 2007), sekwencji kroków (Żydek – Bednarczuk 1994), wymiany (Warchała 1991) czy pola gramatycznego (Boniecka 1992). „Przyjmuję za A. Awdziejewem (2006; 2007), że podstawowymi jednostkami do badania konwersacji są pary przylegające (ang. *adjacency 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” (Brzdęk 2015, s. 286, 287).

Przykłady realizacji konstrukcji językowych w rozmowach potocznych dzieci przedszkolnych – analiza jakościowa procesów mentalnych

1. Pojęcie potoczności wyraźnie ewoluowało – od czysto lingwistycznego stanowiska, akcentującego cechy języka na różnych jego poziomach (płaszczyznach) – aż po stanowisko antropologiczno-kognitywistyczne. To drugie koncentruje się na potoczności związanej z podstawowym dla człowieka sposobem spostrzegania świata oraz na założeniu, iż język odzwierciedla mechanizmy poznawcze zachodzące w określonych strukturach umysłu ludzkiego. Językoznawstwo kognitywne podejmuje między innymi problematykę opisującą model nabywania języka (model akwizycyjny). Przedstawia on istnienie pewnych wrodzonych zdolności kognitywnych, takich jak np. zdolność do postrzegania analogii, różnic i podobieństw. Wymienione tu sprawności uniwersalne kształtowane są przez indywidualne doświadczenie w danej społeczności kulturowej i zarazem językowej, tworzą podstawę przyswajania języka. Na przykład metafora i metonimia w języku, jako realizacje określonych procesów poznawczych, funkcjonują zarówno w języku literackim, jak

i nieliterackim (ogólnym, potocznym). Istnienie procesów amalgamatyzacji czyli stapiania w języku wynika z interakcji (kontaktu) i scalania różnych domen i struktur kognitywnych. Z punktu widzenia psychofizjologii, mechanizm stapiania zachodzi w umyśle dzięki aktywacji dróg neuronowych i asocjacji pól nerwowych różnych struktur i obszarów mózgu. W rezultacie z kilku mentalnych domen pojęciowych powstaje amalgamat, czyli nowa koncepcja mentalna, która znajduje odzwierciedlenie w formie i treści języka (Lewandowska-Tomaszczyk 2006).

Poniższe przykłady (A, B, C) są ilustracją mentalnego procesu scalania kategorii treściowych (pojęć) oraz strukturalnych, czyli semantycznych (znaczeń) i syntaktycznych, przyswojonych już wcześniej przez dzieci. Forma wypowiedzi, w obrębie których znajdujemy konstrukcje amalgamatowe, wynika z kompetencji przejściowej (właściwej dla wieku przedszkolnego, Rittel 2006), którą charakteryzuje eksperymentowanie z językiem, m.in. ciągła wymiana i łączenie reguł gramatycznych.

A) Konstrukcja modalna – *musisz tak nie krzyczeć* – (zastosowana w zdaniu złożonym) jest przykładem amalgamatu, połączenia reguł syntaktycznych i scalenia znaczeń, wyraża intencję nakazu. Jest efektem mentalnego złożenia, nałożenia się sensów i struktur zdaniowych o typie rozkazu i pytania-prośby: ‘Zuzia, nie krzycz tak, bo mi zaraz głowa pęknie!; ‘Zuzia, czy musisz tak krzyczeć?’:

Zuzia (5 l.) ...*Tedy!*

Ania (5 l.) ...*uszy mi pękają* [‘od tego hałasu’]...

Ola (6 l.) ...*mi też...*

Ania: ...*Zuzia **musisz tak nie krzyczeć**, bo mi zaraz głowa pęknie...*

Zuzia [śmieją się:] ...*chi chi...*

B) Konstrukcja modalna – *oni się muszą do siebie przystosunkować* – jest przykładem słowotwórczego mechanizmu stapiania – interferencji morfologicznej:

KS. A co taki mężczyzna musi robić, żeby być najlepszym ojcem? [...]

Ania (6 l.) ...*oni się **muszą do siebie przystosunkować*** [por. przytulić, przytulić?, por. przyzwyczaić → mieć stosunek (płciowy)], *a potem się urodzi dziecko... no i w skrócie mówi się ojcostwo...*

C) Konstrukcja z orzeczeniem modalnym – *a pięć minut może wylądować* – jest przykładem amalgamatu w obrębie frazeologii i składni. Konstrukcja wyraża postawę nadawcy względem potencjalnej czynności. Zdanie implikuje dwie możliwości realizacji czynności, jednak nie możemy odczytać dokładnej intencji dziecka. Do odbiorcy przekazu należy wybór jednego ze znaczeń: ‘za pięć minut może wylądować’ lub ‘może lądować, lądowanie odbędzie się w czasie pięciu minut’:

Kamil (6 l.) ...*wiesz co to jest? Transporter...*

Nauczycielka: Do czego służy?

Kamil [fantazjuje:] ...*że transportuje na planetę, gdzie [żyją] ufoludki, i tutaj będzie to połączone do tego obrazku...* [obrazka]

Paweł (5 l.) ...*ja dam taki jasny* [kolor], *żeby* [pojazd] *mógł tu wylądować, a pięć minut może wylądować...*

Kamil (6 l.): ...*a wiecie jak wygląda tego antenka, taka wykrzywiona jak tutaj i zobaczcie to przesyła tak sygnały i odbiera i tr dży, o tutaj jedna i tutaj dru... aaa...*

2. Obserwacja cech rozmów potocznych dzieci, pozwala nam na analizowanie i określenie sposobu konstruowania wypowiedzi z interesującymi nas formami

modalnymi. Realizacją procesu konceptualizacji są konkretne wypowiedzenia – konstrukcje językowe. Są one aktualizacją świata pojęć i doświadczeń dziecka. W poniższych przykładach bierzemy pod uwagę sposób obrazowania i interpretację dzieci ujmując je w kontekście rozmów potocznych. Koncentrujemy się szczególnie na następujących cechach (Warchała 2003; Bartmiński 2001): **a)** dążenia do konkretności obrazowania, **b)** intersubiektywności (współprodukowaniu), **c)** sytuacyjności (sytuacja jako interpretant sensów), **d)** ulotności (okazjonalności) indywidualnych wykonań, **e)** trwałości schematów i stereotypowości, **f)** antropocentryzmie w bezpośredniej dialogowej relacji „ja – ty”.

Ad a) Dążenie dzieci do konkretności obrazowania ujawnia się np. w wypowiedziach Zuzi i Ani. Abstrakcyjne pojęcie szczęścia zostaje tutaj skojarzone z wyznaczeniem sobie celu życiowego – czynności grania na skrzypcach. Sens wypowiedzi implikuje stwierdzenie: ‘życie jest (będzie) fajne (szczęśliwe), bo będzie można grać na skrzypcach’ – *ja baldzo mam fajne zycie, będę na skrzypcach grała*:

KS. A od czego tak naprawdę w życiu zależy szczęście?

Zuzia (4 l.) ... i [gdy] jest [taka] *kibocka* [por. jestem kickbokserką – r. ż. od kick – bokser, uprawiam – ang. kick – boxing] ... *ale zaltuje* [żartuję] ...*ja baldzo mam fajne zycie ... będę na skrzypcach grała ... jo, jo, jo...* [ale wtedy, kiedy] *jak mama mi znajdzie nauczyciela ... na razie żaden się nie załapał* ... [nie został przyjęty, zaakceptowany, nie otrzymał propozycji (posady)].

Drugi przykład konkretnego obrazowania to opis wyjątkowej nauczycielki. Ania używa potocznych, utartych, rutynowych, zasłyszanych od dorosłych zwrotów, obrazując codzienne, trudne życie lubianej nauczycielki, związane z wykonywanym zawodem. Nadawca (Ania) wyraża swój stosunek do postawy i stanu wewnętrznej nauczycielki. Wypowiedź z zastosowaniem konstrukcji modalnej z czasownikiem *musieć* w znaczeniu wewnętrznej konieczności (Jędrzejko 1988) – [ona] *musi pokrzyzczeć*:

KS. No dobrze, ale nie zdarzają się tacy wyjątkowi nauczyciele?

Ania (6 l.) ... *no zdarzają ... na przykład jak pani Ewa ... pani Ewa jest dobra, ma dużo no gabarytów!* [por. ‘ma odpowiednie gabaryty’, jest korpulentna ... jest tęga, żarg. przy kości] ... *ona zna już dzieci ... ona pracuje od czterdziestu lat w przedszkolu ... nie zna innego życia kobieta...* [implikat; ‘współczuję jej’] ... *ona pracuje od czterdziestu lat w przedszkolu ... no wychowując nas ... że trochę ona musi pokrzyzczeć, bo nie ma wychowania bez krzyczenia!*

Poniżej przedstawiamy ciekawy przykład potwierdzający umiejętność konkretnego obrazowania świata w wypowiedzi z przytoczeniem (Górny 1966). Struktura opowiadania ujawnia aż sześciokrotne, poprawne zastosowanie konstrukcji z czasownikiem modalnym **chcieć** w zdaniu wielokrotnie złożonym:

Wiktor [przypomina sobie:] ...*a moja mama kiedyś mnie zostawiła samego w domu...*

Nauczycielka [prosi o bliższe informacje:] [czy] Zapomniała o tobie?

Wiktor (6 l.) [zaprzecza, wyjaśnia:] ...*nie, bo ja chciałem jeść barszcz, a ona chciała kupić jakiś to, jakąś zupę barszcz i pytała się mnie, [czy] chcesz zostać sam, czy chcesz pójść ze mną..., a ja odpowiadam... chcę zostać sam..., i ona ubiera się,*

*idzie, jest na korytarzu, a ja boję się i wychodzę, wychodzę przedziutko i... [mówię:] mamuś, ja **chcę iść** z tobą...*

Ad b) Intersubiektywność (współproduktowanie) ujawnia się w interesującym przykładzie wspólnaracji dziecięcej (Bokus 1991). W procesie interakcji dialogowej z zachowaniem naprzemienności ról (nadawcy i odbiorcy), obaj uczestnicy dostosowują swoje wypowiedzi do jednego, przewodniego tematu dotyczącego przykrych wspomnień.

Jednakże każdy z rozmówców, w sposób subiektywny i egocentryczny, opowiada o własnych, konkretnych przeżyciach, bez próby ustosunkowania się do wypowiedzi kolegi:

Grześ (5 l.) [przyłącza się do opowiadania na temat przykrych wspomnień:] *...a mój tata jak byłem mały tes [też] mnie zostawił samego jak grałem na komputerze, a mój tata wyszedł...*

Wiktor (6 l.) *...a mój tata **chciał kiedyś pójść** do pracy, a ja bym został sam, a ja miałem takie... i on poszedł na łóżko moje i leżał i leżał w ciemnie [w ciemności], ...a myślę, a ja myślę, a ja wołam, tatuś gdzie jesteś? ...a tu cisza...*

Grześ (5 l.) : [kontynuuje swoje opowiadanie:] *... jak grałem na komputerze to mój tata otworzył drzwi, poszedł, zamknął mnie, a ja mówię tatuś, gdzie jesteś, a nagle cisza i szukam wszędzie i nikogo nie ma...*

Ad c) Kontekst sytuacyjny czyli konkretna sytuacja wyzwała wiele różnorodnych intencji komunikacyjnych. Dzieci chcąc zrealizować zamiar i osiągnąć cel komunikacyjny, produkują wypowiedzi dopasowane do toczącej się akcji we wspólnym polu uwagi i działania (Tomasello 2000, 2003). Powstaje tzw. dyskurs działaniowy (Shugar 1997).

Poniższy przykład to komentowanie czynności w interakcji, w zabawie klockami. Intencje i znaczenie wypowiedzi możemy odczytać na podstawie kontekstu sytuacyjnego. Zdanie z konstrukcjami modalnymi z czasownikami **móc** i **być** są cenną informacją dla nas, zewnętrznych obserwatorów, na temat równocześnie odbywającego się procesu myślenia, działania (układanie klocków) i wyrażania w języku możliwych lub braku możliwych stanów:

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

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

Kolejny przykład rozmowy, której sens można wyłonić jedynie z obserwacji dzieci podczas zabawy, pochodzi z sytuacji rozdzielania ról do zabawy w film.

Konstrukcja w znaczeniu zewnętrznej konieczności (Jędrzejko 1988) – *masz być Szrekiem* – w wypowiedzeniu pełni funkcję żądania, (rozkazu, nakazu) w ramach deiktycznego kontaktu dialogowego (JA mówię do CIEBIE):

Wiktor (6 l.) *... cicho, tak, **masz** [obowiązek] być Szrekiem [‘wyznaczam cię do tej roli’]...*

Olek (5 l.) [wyraża zgodę:] *...to ja będę Szrekiem...*

Poniższy przykład to opis codziennej sytuacji w domu z zastosowaniem emocjonalnie zabarwionej konstrukcji datywnej (celownikowej) – *nie można im podskoczyć* – w znaczeniu zakazu:

Szymek (4 l.) *...bo jak ciągle pracują [dorośli] to są nadęci [naburmuszeni], wazniacy i nie można im podskoczyć [przeciwstawić się] nawet! ... dla nich najważniejszy jest komputer i tseba [powinno się] go wynieść chyba do piwnicy... albo [najlepiej, gdyby] o siódmej, żeby gasiło się [wyłączyć] światło w placy [uzasadnia, wskazuje na przykre konsekwencje:] bo jak tego się nie zlobi, to dziecko nie ma taty, tylko telewizol!...*

Ad d) Miejsce języka potocznego wśród innych odmian języka polskiego wyznaczają opozycje: mówiony – pisany, oficjalny – nieoficjalny. Język potoczny jest główną, mówioną odmianą polszczyzny występującą w sytuacjach o niskim stopniu oficjalności, np. w przedszkolu. Nie wyklucza to jednak rejestrów pośrednich, jak w przypadku łączenia sytuacji spontanicznego, emocjonalnego mówienia dziecka w oficjalnym układzie komunikowania w radiu. Audycje edukacyjno-rozrywkowe typu *talk-show* – o cechach spontanicznej rozmowy, w których spontaniczność, oryginalność dziecięcych skojarzeń (zwłaszcza w zabawowych formach wypowiedzi) służą uatrakcyjnieniu programu.

Ulotność (okazjonalność) indywidualnych wykonań prezentują wypowiedzi:

1) z konstrukcją modalną ergatywną bezosobową, z bezokolicznikiem być w funkcji łącznika w orzeczeniu imiennym – *dobrze [jest] (...) być spokojnym*:

KS. A kiedy już zdarzy się, że ktoś popełni życiowy błąd, to w jaki sposób może [można] go naprawić?

Kamil (5 l.) *...[to] **dobrze** [jest] zaprosić [por. wskazane jest, zalecane jest, dobrze by było zaprosić] na miłą korację [kolację]... [należy, powinno się, trzeba] ładnie się z nim [z nią, wobec niej] zachowywać... [należy, powinno się, dobrze jest, wskazane jest] **być spokojnym** [opanowanym], a żeby się nie wnerwić, to ciongle cłowiek musi liczyć do dziesięciu... [powinien umieć się opanować]...;*

2) z konstrukcją modalną z czasownikiem *mieć* w trzeciej osobie liczby pojedynczej, w funkcji orzeczenia modalnego z bezokolicznikiem w aspekcie dokonanym – [on] *ma zapewnić*:

KS. A co trzeba robić, żeby uniknąć afery?

Julek (6 l.) *...afery to jest coś takiego, jak na przykład w polityce tam się ciągle aferują, bo jest taki jeden pan Lewa [Lew], a on jest od Rywina [por. afery Rywina] i on że niby [‘rzekomo’, ‘ponoć’] **ma zapewnić** naszemu krajowi dobro, dużo pieniędzy, małe podatki, a tu okazuje się bum! [por. trach! krach!] i wszyscy są źli na Lewa [na Lwa]...*

Przykładem niepowtarzalności indywidualnych wykonań jest też dziecięcy humor, który wywołany został dzięki zabawie w zgadywanie. Zwracamy uwagę na konstrukcję – *to nie może być świnia* – łącznie z operatorem modyfikacji treściowej (wyrazowym) (Labocha 1996; 2008) – **naprawdę**. Słowem **naprawdę** „mówiący zapewnia o prawdziwości swego sądu; uwierz mi, że to co mówię jest prawdą; rzeczywiście, istotnie” (WSJP D I: 923):

Grześ (5 l.) *...ma... ma carne [czarne] kropki, mieska [mieszka], mieska tam, gdzie kwiatek i tam też mieszka wilk... i... ma carne kropki iii brązowy jasny kolor... [śmieje się]*

Wiktor (6 l.) [pyta lakonicznie, udaje, że nie rozumiał:] *...jak?*

Grzesiu [śmieje się:] *...ma ca...*

Wiktor [dopytuje:] ...co?

Grześ (5 l.): ...*ma carne kropki, a na sobie ma taki jasny brązowy...*

Wiktor (6 l.) [śmieje się:] ...*m... to **nie może być** świnia...*

Grześ (5 l.) [śmieje się:] ...*w bajce ja to widziałem...*

Wiktor (6 l.) [śmieje się:] ...***naprawdę to nie może być** świnia...*

Grześ (5 l.) ...*no to jus [już] wiem, ja wiem...*

Wiktor (6 l.) ...*ja nie wiem...*

Grześ (5 l.) ...*sarenka, w bajce to widziałem, w czerwonej kratkę...*

Poniższy przykład przedstawia ulotność współtworzonej rozmowy, która powstała podczas zabawy symbolicznej w piosenkarzy. Zwracamy uwagę na orzeczenie modalne z czasownikiem **musieć** w formie trybu przypuszczającego potencjalnego – *chyba musiałbym wtedy zabrać* [komputer]. Paweł wyraża hipotetyczny zamiar zrealizowania czynności, możliwy do urzeczywistnienia w celu spełnienia określonego warunku – *bo inaczej nie działałby mikrofon*. Modulant modalny **chyba**, poprzedzający orzeczenie, dodatkowo modyfikuje znaczenie konstrukcji, określa prawdopodobieństwo, niepewną postawę nadawcy wobec możliwej czynności. Nadawca „tym słowem (...) sygnalizuje, że nie wie czegoś dokładnie, nie jest czegoś pewien, ale decyduje się to powiedzieć, sądząc, że to prawda” (WSJP D I: 192):

Paweł (5 l.) ...*albo ja przyniosę z domu swój prawdziwy mikrofon...*

Ola (6 l.) [śmieje się:] ...*jestem już...*

Ania (5 l.) [podśpiewuje:] ...*ta tam ta ta ta...*

Paweł (5 l.) ...*ale **musiałbym wtedy za... chyba musiałbym wtedy zabrać komputer** jeszcze, bo inaczej nie działa i głośniki, bo inaczej nie...*

Ania (5 l.) [mówi głośno z intonacją śpiewającą:] ...*aa...ha ha ha ha ha...*

Paweł (5 l.) ...*bo inaczej nie działałby mikrofon...*

Komunikat potoczny charakteryzuje się współdziałaniem kodu werbalnego z kinezyicznym i proksemicznym (interpretacji przestrzeni znaczącej). Poniższe dwa przykłady ilustrują niepowtarzalność wykonań dzieci. Jak wynika z interakcji, nie można oddzielić tutaj sfery werbalnej od niewerbalnej (Grochowalska 2002). Przekaz gestowy, praca ciałem jest uzupełnieniem, dopełnieniem komunikatu słownego i odwrotnie:

Paweł (5 l.) [mówi podekscytowany:] ...[czy] *pokazać wam coś* [proszę o uwagę, zwracam uwagę], ...*teraz ja mówię, tak na przykład **ma być**, [jak ma] **padać śnieg**, to tak wszędzie jest trak* [tak], *droga powieczna* [powietrzna] *co wysyła śnieg, to wygląda tak, szy, szy, szy...* [pokazuje, macha rękami, porusza całym ciałem].

Przykład współnarracji w opowiadaniu legendy o Smoku Wawelskim z zastosowaniem kodu niejęzykowego: pozajęzykowego – gestykulacji (Kaczmarek 2009):

Maciek (5 l.) ...[legenda] *taka o... o trzech chłopcach i oni byli w tej jamie i tam właśnie był taki smok komputerowy, ale to było tylko w bajce..., teraz Paweł mówi...*

Paweł (5 l.) ...*y... ja [mówię], on sobie tak, ten smok sobie [sobie] tak, [zjadł wypchaną siarką owcę i zaczął czuć w trzewiach ogień i pragnienie] ...*a...a ała, ała **muszę się szybko napić*** [pokazuje całym ciałem i rękami, odgrywa rolę smoka] ...*i bum!**

Ad e) W płaszczyźnie pragmaty lingwistycznej (inferencji i presupozycji) rozmowa potoczna uwikłana jest w skomplikowany system przekonań, poglądów, stereotypów i wierzeń, które tworzą różnorakie konfiguracje 'wiedzy o świecie' dorosłych i dzieci (Anusiewicz, Barmiński 1998). Wypowiedzi są dodatkowo zanurzone w indywidualne konteksty sytuacyjne współnarracji:

KS. A dlaczego dziecko płacze? [po urodzeniu];

Bożenka (5 l.) [fantazjuje, argumentuje, odwołując się do naiwnego („bajkowego”) obrazu świata:] *...ej, a wiesz [wiesz] już wiem... wychodzi [z brzuszka mamy] ...nic nie wie, cy [czy] tu nie ma lasu, cy jest ... cy są dziki ['znajdują się'], cy nie ma dzikóף ... nic nie wie [gdyż, bowiem] takie jest zaciemniałe [ciemne, zdezorientowane, niezorientowane, oszołomione, zamroczone] ...on nie wie, cy to jest jego świat, cy nie jeg(o)... [bo] on mieszka jeszcze w niebie...*

W dwu poniższych przykładach rozmów występują konstrukcje orzeczenia z czasownikami modalnymi właściwymi – **musieć** i **mieć** w znaczeniu konieczności realizowania przez obiekt modalizowany (kobiety) stanu (bycia dobrym, miłym) i konieczności, przymusu wykonywania czynności – [kobieta] *musi być* [dobra], *ma być dobra*, [kobiety] *muszą pracować*. Zastosowanie takich konstrukcji modalnych, ukształtowanych już w umyśle i przyswojonych, wypowiedzianych z intencją naku, a nawet groźby, daje okazję dzieciom do wyrażenia stereotypowego myślenia, np. w zdaniu pełniącym funkcję perswazyjną – [kobieta] *ma być dobra, bo jak będzie zła, to...* Natomiast stosując konstrukcję – *chłopaki mogą leżeć albo czytać gazetkę* – nadawca dzięki czasownikowi **móc**, daje pozwolenie agensowi na zaistnienie czynności:

Maciek (7 l.) *...no bo jak kobieta ma piękne usy [uszy, usta?], jest cała piękna, ma piękne kostki w nogach, to musi być dobra, bardzo dobla...;*

KS. To znaczy, że piękna kobieta to już nie może być zła?

Maciek (7 l.) [stanowczo oponuje:] *...nie!... w ogóle: do końca życia [ona] ma być ['powinna być'] dobra!...*

Bożena (4 l.) [komentuje niezbornie, nie zupełnie à propos] *...bo jak będzie zła, to nikt niq [się nie zainteresuje] nie będzie z nią ślub [ślubu] biegał [bier(z)ął 'brał'] ani jej [z nią] na randkę [nikt] nie będzie chodził [por. chodzić]...*

KS. A komu żyje się łatwiej ... kobietom, czy mężczyznom?

Ania (6 l.) *...lepiej się żyje chłopakom, bo chłopaki później chodzą na emeryture... to jest takie coś... kobieta robi dziecko, a chłopaki są silniejsze... i się nie pocq [!] tak jak dziewczyny...*

Maciek (5 l.) [dodaje uogólnia, uzupełnia:] *...zawsze tak jest w niektórych rodzinach, że chłopaki mogą leżeć albo czytać gazetkę, a kobiety muszą pracować...*

Przykład myślenia stereotypowego w definiowaniu pojęć:

KS. Kim jest dziecko?

Kasia (6 l.): *...dziecko to jest ekspert od zabawy...*

Marysia (4 l.) *...to jest taki człowiek, który jes(t) jesce niespełna...*

KS. Niespełna czego?

Kasia (6 l.) [dopowiada:] ...*umysłu* [por. fraz. 'niespełna rozumu']... *a poza tym jeszcze nie mają pława jazdy* [por. nie mają prawa (nie wolno im) jeździć samochodem], *tak jak inni już ... nie mają naprawdę pełnej waltości* [poczucia wartości]...

Ad f) Antropocentryzm w bezpośredniej dialogowej relacji „ja – ty” obserwujemy w przykładach wypowiedzi, które ujmują świat z punktu widzenia konkretnego człowieka, jego elementarnego, codziennego, egzystencjalnego doświadczenia.

W przykładzie rozmowy z zastosowaniem konstrukcji – *może być, może ponosić, może podnosić* – w znaczeniu możliwości, prawdopodobieństwa zaistnienia stanu, zwracamy uwagę na odpowiedź w formie dziecięcej konceptualizacji skojarzeniowej nawiązującej do błędnego użycia związku frazeologicznego *ponosić konsekwencje*:

KS. Kto to jest bohater?

Chł. 2. (6 l.) ...**bohater to może być taki**, *co ma jakąś tam moc, dwa tysiące woltów... może podnosić budynek i...* [nieoczekiwanie kojarzy:]... *konsekwencje* [konsekwencje] **może podnosić** [ponosić]...

KS. A co to jest?

Chł. 1. (6 l.) ...*konsekwencje to jest coś takiego, jak człowiek no podnosi* [zamiast: ponosi, 'odpowiada za'] ...[to] *co narozrabiał...*

Przykład wypowiedzi z konstrukcją z modalnym czasownikiem właściwym mieć – *ma ruszyć głowę* – w którym nadawca używa nazwy czynności i części ciała ludzkiego jako źródła metafory, w celu dosadnej charakterystyki sytuacji:

KS. A od czego, w takim razie to zależy, czy gospodarka jest dobra, czy zła?

Bartek (5 l.): ...*od przemysłu...* [uzasadnia] *bo jak produkcja ruszy głowę* [por. bo jak produkcja ruszy, jak ludzie (menadżerowie) ruszą głową], *to może coś się zmieni...* [może drgnąć, może się poruszyć];

KS. A co to znaczy, że **produkcja ma „ruszyć głowę”** [‘powinna’, ‘zamierza’]

Janek (6 l.) ...*no oni się nudzą, a później dopiero wezmą się w garści, do roboty i będzie luks maliny!* [będzie wszystko wspaniałe!].

Posumowanie i wnioski

Dzięki teoretycznym i metodologicznym założeniom językoznawstwa kognitywno-funkcjonalnego, gramatyki konstrukcji oraz analizy konwersacyjnej zostały opisane zjawiska akwizycji języka, dotyczące współzależność i wzajemnym dopełnianiu się obszarów:

- treści i struktury języka;
- użycia języka w powiązaniu z doświadczeniami dzieci i zewnętrznymi warunkami (np. sytuacjami komunikacyjnymi);
- płaszczyzny rozwoju procesów mentalnych, umiejętności poznawczych i psychofizjologicznych jako podłoża powstawania oraz wyjaśniania przyczyn realizacji faktycznego stanu (semantycznego, składniowego, pragmatycznego) konstrukcji językowych w rozmowach.

Kognitywne ujęcie rozmów potocznych dzieci przedszkolnych zwraca naszą uwagę przede wszystkim na mechanizm konceptualizacji i konstruowania języka.

Jakość konwersacji, prezentowanej przez dzieci ujawnia poziom kompetencji komunikacyjnej w fazie przejściowej, a ściślej ich wiedzę o świecie, procesy poznawcze, sprawności językowe, społeczne, sytuacyjne i pragmatyczne (Porayski-Pomsta 1994, 2007). Stopień rozwoju procesów poznawczych i mechanizmów działania mózgu ma wpływ na zjawisko konceptualizacji. Rzutuje to na przedstawiany w wypowiedziach obraz świata, dotyczący potocznej wiedzy, doświadczenia i w konsekwencji profilowania pojęć zgodnego z myśleniem konkretnoobrazowym, zastosowaniem konkretyzacji leksykalnych, antropocentryczności, stereotypowości, tematyki codziennej egzystencji (Bartmiński 1990, 2001; Lubaś 1988; Ożdżyński 1995).

Jakość procesu konstruowania wypowiedzi o charakterze modalnym dotyczy językowych i niejęzykowych aspektów, mianowicie:

- informacji niesionych przez kod (jako system językowy);
- informacji semantycznych, np. modalnych – o postawach nadawcy względem treści wypowiedzi i o stosunku subiekta do potencjalnej czynności lub stanu, wyrażonych w zdaniu (Kryzia 2005), czyli o pewności, niepewności, możliwości, konieczności, prawdopodobieństwie, emocjach nadawcy w konstrukcjach przekazywanych systemowo (konwencjonalnie) za pomocą odrębnych leksemów (form gramatycznych), bądź też jako składniki znaczeń leksemów;
- informacji pragmatycznych wnoszonych przez sytuacje, wiedzę mówiących i stosowanie reguł konwersacji (Grzegorzczukowa 1990).

Zgodnie z powyższą analizą i interpretacją cech rozmów potocznych dzieci, można stwierdzić, że wypowiedzi są niezwykle bogactwem konstrukcji językowych, począwszy od małych, leksykalnych struktur, a skończywszy na dłuższych tekstach narracyjnych.

W zakresie strukturalnym, w rozpatrywanym kodzie (systemie znaków i reguł łączenia znaków w większe całości) zaobserwowano konstrukcje leksykalne, słowotwórcze, syntagmatyczne i stylistyczne, np.:

- konstrukcje amalgamatowe, wyrażające słowotwórczy, frazeologiczny i składniowy mechanizm stapiania; konstrukcje metaforyczne; związki frazeologiczne; konstrukcje orzeczenia modalnego z bezokolicznikami w aspekcie dokonanym i niedokonanym; konstrukcje z użyciem modalności temporalnej; konstrukcje orzeczeń z czasownikiem *być*; konstrukcje datywne (celownikowe – ergatywność osobowa i bezosobowa); konstrukcje z trybem oznajmującym, rozkazującym i przypuszczającym (potencjalnym); wypowiedzenia pojedyncze, złożone i wielokrotnie złożone; konstrukcje wypowiedzi z przytoczeniem; konstrukcje z operatorem modyfikacji treściowej; modulanty modalne i in.

W punktu widzenia semantyki, dzięki wielości i różnorodności konstrukcji, każde z dzieci prezentuje indywidualny, osobisty językowy obraz świata. Dzieci umiejętnie stosują, np. konstrukcje: modalne w znaczeniu konieczności (wewnętrznej i zewnętrznej), możliwości, braku możliwości, prawdopodobieństwa, pewności, konstrukcje wartościujące, wolicjonalne, metaforyczne; definiują pojęcia. Językowe sprawności strukturalno-semantyczne umożliwiły dzieciom przedstawienie

własnego punktu widzenia na sprawy egzystencjalne i wyobrażone. Przedszkolaki rozmawiają o szczęściu, emocjach, uczuciach, wspominają przykre doświadczenia. Wypowiadają się na temat relacji rodzinnych, międzyludzkich, wyrażają przekonania polityczne, poruszają zagadnienia związane z pracą i wykonywanymi zawodami. Potrafią fantazjować, krytykować, wartościować, przekomarzać się i żartować. Przeważa jednak egocentryczne spojrzenie na świat, antropocentryzm, konkretność i stereotypowość myślenia.

Śledząc fragmenty rozmów dzieci, można stwierdzić, że przyswoiły w sposób podstawowy reguły dialogu, bazowe dla dalszego rozwoju kompetencji komunikacyjnej. To właśnie dzięki umiejętnościom konwersacyjnym dzieci formułują konstrukcje zdaniowe, w których potrafią wyrażać cele i intencje (zamiary) komunikacyjne, absorbując uwagę otoczenia. Dzieci świetnie wykorzystują sytuacje wspólnego pola uwagi i działania (z osobą dorosłą i innymi dziećmi) do formułowania wypowiedzi (oznajmujących, pytających, rozkazujących) adekwatnie do rodzaju sytuacji z zastosowaniem odpowiedniej funkcji komunikacyjnej, np. perswazyjnej (użycie groźby, kłótnia).

Umiejętność zachowywania naprzemienności ról (nadawca-odbiorca) w kontakcie dialogowym i polilogowym wzmacnia współtworzenie tekstu, współnarrację. Wykorzystanie reguł proksemicznych i kinezycznych (np. gestykulacja, mimika, kontakt wzrokowy, słuchowy i dotykowy) wspiera współpracę sfer językowej, niejęzykowej i pozajęzykowej.

Z punktu widzenia kognitywnego, rozmowa okazuje się niezmiernie ważnym i niedocenianym narzędziem w rozwoju komunikacji dzieci przedszkolnych, dzięki któremu możliwa jest zarówno nauka, jak i eksperymentowanie oraz zabawa.

Bibliografia

- Anusiewicz J., Bartmiński J. (red.) (1998). *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej.
- Awdziejew A. (2007). *Gramatyka interakcji werbalnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Awdziejew A., Habrajska G. (2006). *Wprowadzenie do gramatyki komunikacyjnej*, t. 1, 2. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Bartmiński J. (1990). *Językowy obraz świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński J. (2001). Styl potoczny, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Boniecka B. (1992). *Akty działania a akty mowy na materiałach wypowiedzi dziecięcych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bokus B. (1991). *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Kielce: Wydawnictwo Energeia.
- Brzdęk E. (2015). Czasownik emocji lubić w konstrukcjach konwersacyjnych dzieci przedszkolnych. *Socjolingwistyka* 29: 283–299.
- Danielewiczowa, M. (2000). Główne problemy opisu i podziału czasownikowych predykatów mentalnych. W: R. Grzegorzczkowska, K. Waszakowa (red.), *Studia z semantyki*

- porównawczej (nazwy barw, nazwy wymiarów, predykaty mentalne), s. 227–248. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dąbrowska E., Kubiński W. (2003). Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego. W: E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, s. 9–24. Kraków: Universitas.
- Goldberg A.E. (1995). *Constructions. A construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg A.E. (2003). Constructions: a new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences* 5: 219–224.
- Goldberg A.E. (2006). *Constructions at work. The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Górny W. (1966). O rozpoznaniu przytoczeń. W: W. Górny (red.), *Składnia przytoczenia w języku polskim*, s. 287–325. Warszawa: PIW.
- Grochowalska M. (2002). *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Grzegorzczak R. (1990). *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa.
- Jędrzejko E. (1988). O tzw. wewnętrznej i zewnętrznej konieczności i jej podstawowych wykładnikach leksykalnych. *Polonica* 1988, R. XIII, 17–27.
- Kaczmarek B.L.J. (2009). *Misterne gry w komunikację*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kalisz R. (2001). Pojęcia pragmatyki w ujęciu kognitywnym, w: W. Kubiński, D. Stanulewicz (red.), *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*, s. 13–21. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kay P. (1997). *Words and the Grammar of Context*. Stanford. Ca: CSLI Publications.
- Kay P. (2002). An Informal Sketch of a Formal Architecture for Construction Grammar. *Grammars* 5: 1–19.
- Kryzia W. (2005). *Polskie i słoweńskie predykaty modalne o znaczeniu 'chcieć', 'móc', 'musieć', 'powinien' na poszerzonym tle słowiańskim*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kubiński W., Stanulewicz D. (2001). *Językoznawstwo kognitywne II. Zjawiska pragmatyczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mazurkiewicz-Sokołowska J. (2010). *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*. Kraków: Universitas.
- Nęcki Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: ANTYKWA.
- Labocha J. (1996). Operatory tekstu, w: J. Labocha (red.), *Gramatyka polska. Składnia. (Podstawy analizy wypowiedzi)*, s. 16–22. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Labocha J. (2008). *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Langacker R. (1987). *Foundation of Cognitive Grammar, Vol. 1. Theoretical prerequisites*, Stanford: Stanford University Press.
- Lewandowska-Tomaszczyk B. (2006). Metody empiryczne i korpusowe w językoznawstwie kognitywnym, w: P. Stelmaszczyk (red.), *Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, s. 251–281. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lubaś W. (1988). Potoczność i jej przejawy w tekstach słowiańskich. *Socjolingwistyka*, 8: 45–57.

- Ożdżyński J. (1995). Perspektywa kognitywna w badaniach nad językiem dzieci i młodzieży, w: J. Ożdżyński, T. Rittel (red.), *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, s. 32–65. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Porayski-Pomsta J. (1994). *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Porayski-Pomsta J. (2007). Mowa dziecka jako przedmiot badań. *Poradnik językowy*, z. 8, Warszawa, 3–29.
- Rancew-Sikora D. (2007). *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Rittel T. (2006). Lingwistyka edukacyjna jako nauka diagnozująca konstruowanie „grammatyk” proceduralnych, w: Konteksty pragmatyczne i kognitywne w dyskursie edukacyjnym, *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis, Studia Logopedica I*, 476–489.
- Shugar G.W. (1997). Dyskurs dziecięcy. Początki i źródła rozwoju, w: J. Ożdżyński, T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, s. 11–19. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Szymańska I., Śpiewak G. (2006). Gramatyka konstrukcji – założenia teoretyczne i pytania metodologiczne, w: P. Stelmaszczyk (red.), *Metodologie językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*, s. 174–195. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tabakowska E. (1990). Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu, *Teksty drugie*, 3: 97–114.
- Tabakowska E. (2001). *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: Universitas.
- Tomasello M. (1998). The Return of Constructions, *Journal of Child Language* 25: 431–442.
- Tomasello M. (2000). Społeczno-pragmatyczna teoria uczenia się słów, w: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka*, s. 211–225. Gdańsk: GWP.
- Tomasello M. (2003). Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych? w: E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, s. 144–222. Kraków: Universitas.
- Warchała J. (1991). *Dialog potoczny a tekst*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Warchała J. (2003). *Kategoria potoczności w języku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Żydek-Bednarczuk U. (1994). *Struktura tekstu rozmowy potocznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Żydek-Bednarczuk U. (2005). *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*. Kraków: Universitas.

Rozwiązanie skrótów:

WSJP D I – Współczesny słownik języka polskiego, t. I, red. B. Dunaj, Langenscheidt, Warszawa 2007.

The linguistics constructions in the colloquial conversations of preschool children.**The cognitive approach****Abstract**

The paper concerns the analysis the linguistics constructions with infinitive być and with modal verbs mieć, musieć, móc, chcieć in the colloquial dialog of preschool children. The cognitive approach of colloquial conversations concentrates for processes of conceptualization and language construct. Some aspects of formal, semantic and pragmalinguistic information provide tools to characterize the ways in which children use constructions in the colloquial language and text. We also provide information on the development of communicative competence of children.

Keywords: linguistics constructions, distinguish of colloquial conversation, cognitive theory, conceptualization, communicative competence