

Modalność epistemiczna w ustnych wypowiedziach maturzystów

ANNA TABISZ
(Opole)

W artykule koncentruję się na analizie wykładników modalności epistemicznej, za pomocą których uczeń ocenia prawdziwość sądów prezentowanych podczas ustnego egzaminu maturalnego z języka polskiego. Materiał badawczy stanowi blisko pięćset ustnych wypowiedzi uczniów zarejestrowanych na dyktafonie¹.

Warto wspomnieć, iż od 2015 roku (w technikach od 2016) ustny egzamin maturalny uległ zmianie². Wcześniej przygotowana prezentacja została zastąpiona ustną wypowiedzią powstającą w trakcie egzaminu.

Najważniejsze założenie, jakie przyjęli autorzy nowej koncepcji egzaminu ustnego, można wyrazić w następujący sposób: „o treści wygłaszanej wypowiedzi, o jej zawartości merytorycznej decyduje wyłącznie zdający”. To on samodzielnie podejmuje decyzję, w jakim kierunku poprowadzi swój wywód, jakie teksty przywoła, jakich argumentów użyje. (Nocoń 2013: 5)

Oznacza to, iż funkcja dydaktyczna pytań egzaminacyjnych: „A chce wiedzieć, czy B wie”, częściowo się zmienia, i nie polega jedynie na żądaniu poda-

¹ Próbnny ustny egzamin z języka polskiego został przeprowadzony w kilkudziesięciu losowo wybranych szkołach ponadgimnazjalnych, zarówno liceach ogólnokształcących, jak i technikach. Nagrania udostępnione przez Instytut Badań Edukacyjnych.

² Z informatora opublikowanego na stronach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej dowiadujemy się m.in.: „Egzamin maturalny z języka polskiego w części ustnej sprawdza umiejętność tworzenia wypowiedzi na określony temat, zgodnej z zasadami poprawności językowej, logiki i retoryki. Egzamin trwa około 30 minut i składa się z trzech części: przygotowania, wypowiedzi monologicznej zdającego dotyczącej wylosowanego polecenia i związanej z tą wypowiedzią rozmowy zdającego z zespołem przedmiotowym” (<http://www.cke.edu.pl/files/file/Matura-2015/Informatory-2015/Jezyk-polski.pdf>) (dostęp: 10.05.2014).

nia informacji, którą odbiorca (egzaminator) zna, chcąc sprawdzić jej wiarygodność i prawidłowość, a niekiedy skonfrontować swoją wiedzę z wiedzą ucznia (Kawka 1999: 58). W obecnej propozycji pytań egzaminacyjnych można dostrzec znamiona realności, które służą rozstrzygnięciu wątpliwości czy wypełnianiu oczekiwanej odpowiedzi informacją nieznaną odbiorcom. Oto kilka przykładowych zadań egzaminacyjnych:

Czy zgadzasz się, że druga przestrzeń, o której pisze Czesław Miłosz w podanym niżej utworze, rzeczywiście zniknęła z wyobraźni człowieka współczesnego, a może w wierszu lamentuje się przedwcześnie. Rozważ to zagadnienie na przykładzie utworu Miłosza i innych wybranych tekstów kultury.

Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem Brunona Bettelheima, że baśnie odsłaniają wielkie prawdy o człowieku i ludzkości? Uzasadnij odpowiedź, określ, czego dowiadujemy się o świecie i ludziach w przywołanej baśni Andersena oraz innego wybranego przez siebie utworu o charakterze przypowieści.

Przedstaw wypowiedź na temat: słowa kluczowe w kulturze polskiej. Które ze słów języka polskiego można, twoim zdaniem, uznać za słowa kluczowe w kulturze polskiej? Uzasadnij swoje zdanie. Wykorzystaj wskazówki podane przez Annę Wierzbicką. Co mówi o kulturze polskiej wybrane przez siebie słowo?

Analiza tych zadań pokazuje, iż ustna wypowiedź maturalna powinna mieć charakter retoryczny, a to oznacza, że uczeń będzie zobligowany do budowania tekstu argumentacyjnego, z którym wiąże się uzasadnienie tezy czy hipotezy, formułowanie własnego zdania popartego dowodami – argumentami (Korolko 1998: 85). Wypowiedź argumentacyjna oparta jest na rozumowaniu i charakteryzuje ją zamkniętość i złożoność struktury (Gajda 1981: 136). Zdaniem Krzysztofa Szymanka, oprócz wskazania przesłanek i konkluzji powinna zawierać takie elementy³, jak: uwagi wstępne; wyjaśnienia i różne dane mające wpływ na zrozumienie treści przesłanek; przypomnienie istotnych faktów, opis stanu rzeczy, historię problemu, wypowiedzi innych osób, do których zamierza nawiązać argumentując itp.; elementy eksponujące fakt argumentowania; prezentację argumentów wspierających poszczególne przesłanki; elementy mające wywrzeć wpływ na odbiorcę oraz ekspresję stanów wewnętrznych mówiącego i jego stosunku do przedmiotu argumentacji (Szymanek 2001: 37–38).

Ostatni z elementów dotyczy zjawiska modalizacji wypowiedzi – ustosunkowania się mówiącego do treści *dictum* (Polański [red.] 2003: 371) – które m.in.

³ Niekoniecznie wszystkie elementy jednocześnie i nie zawsze we wskazanej kolejności.

za Anną Duszak łączę z kategorią metatekstu⁴. Badaczka wyróżnia dwie podstawowe funkcje wskaźników metatekstowych. Pierwsza obejmuje sytuacje, kiedy „tekst mówi o sobie”, a więc kiedy wyrażenia metatekstowe pomagają odbiorcy poruszać się w przestrzeni tekstowej, dając sygnały rozpoznawcze dla interpretacji różnych segmentów tekstowych. Druga funkcja metatekstu związana jest z komunikowaniem znaczeń interpersonalnych, modalnością wypowiedzi – wyrażaniem stosunku nadawcy do własnej wiedzy, jego stanu emocjonalnego czy też jego postawy wobec odbiorcy (Duszak 1998: 135–136).

Modalność jest kategorią złożoną, w literaturze przedmiotu znajdujemy rozmaite propozycje klasyfikacji typów modalności (por. m.in. Lyons 1979/1984; Rytel 1982; Ligara 1997; Jędrzejko 2001). W artykule przyjmuję propozycję Renaty Grzegorzczukowej, która oddziela modalność intencjonalną, rozumianą jako informacja o intencji, z jaką nadawca tworzy wypowiedź, zawartą w sposób konieczny w każdym zdaniu⁵, od bardziej szczegółowych informacji o postawie poznawczej (epistemicznej) i wolitywnej (deontycznej), które pojawiają się (choć nieobligatoryjnie) w jednym typie intencjonalnym wypowiedzi – deklaratywach. Według badaczki modalność epistemiczna charakterystyczna dla oznajmień dotyczy jednego typu informacji o charakterze hipotetycznym, przy których istotny jest stan przekonaniowy mówiącego co do treści jego wypowiedzi (Grzegorzczukowa 2001: 124).

Zważywszy na specyfikę ustnych wypowiedzi maturalnych za modalność epistemiczną można uznać informacje o postawie intelektualnej nadawcy⁶ (Gajewska 2004: 195–196), który na podstawie posiadanej przez siebie wiedzy ogólnej z danej dziedziny nauki, na podstawie literatury przedmiotu i podmiotu oraz przeprowadzonych przez siebie w danym momencie procesów myślowych dokonuje „stopniowalnej” oceny prawdziwości sądu. Analizowane teksty różnią się ze względu na stopień pewności ich autorów co do przekazywanej treści. Można je podzielić na dwie podstawowe grupy – 1) wypowiedzi zawierające wykładniki o modalnej funkcji pewności oraz 2) wypowiedzi z wykładnikami

⁴ W pracach lingwistów relacja między modalnością i metatekstowością jest wyjaśniana bardzo różnie; por. m.in. Wierzbicka 1971; Pisarkowa 1975; Ożóg 1991; Skubalanka 1991; Starzec 1999; Witosz 2001; Wilkoń 2002; Gajewska 2004; Czapiga 2006.

⁵ W obrębie której badaczka wyróżnia cztery główne typy: deklaratywa, imperatywa, interogatywa i ekspresywa (Grzegorzczukowa 2001: 124).

⁶ Ewa Jędrzejko w swojej typologii ten typ modalności nazywa modalnością intelektualno-oceniającą (Jędrzejko 2001: 86).

o modalnej funkcji prawdopodobieństwa i możliwości, których w badanym materiale jest znacznie więcej.

To na pewno porównania i metafory – wykładniki o modalnej funkcji pewności. Wykładniki o modalnej funkcji pewności wykorzystywane są przez nadawcę, gdy jest przeświadczony o prawdziwości, „najwyższym stopniu prawdopodobieństwa” (Bralczyk 1978: 31) wypowiedzianych przez siebie sądów. Mówiący jest przekonany, że przedstawiane przez niego stany rzeczy są prawdziwe. Przeświadczenie o prawdziwości sądów wynika z jego wiedzy, w związku z czym pewność można określić jako sąd nadawcy wygłaszany wtedy, gdy posiada określoną, zweryfikowaną i udowodnioną wiedzę na dany temat (Gajewska 2004: 197). Istnieje wiele operatorów realizujących modalną funkcję pewności co do prawdziwości przedstawianych sądów, m.in.: *jestem przekonany; jestem pewien, że; z pewnością; na pewno; bez wątpienia; niewątpliwie*. W wypowiedziach maturzystów w tym charakterze pojawia się przede wszystkim wykładnik: *na pewno*. Przykładowo⁷:

- 1) nawiązując do romantycznej idei walki o niepodległość to tutaj możemy nawiązać właśnie do... do... do walki pisarzy bo walkę o niepodległość romantyczną **na pewno** nie nazwiemy walką zbrojną żołnierze którzy ni... nie walczyli właśnie romantycznie czyli jakoś piśmien... pisząc o walce tylko o walce zbrojnej
- 2) przez taką grę słów ta reklama **na pewno** lepiej zapada w pamięci jest chwytliwa i podnosi to skuteczność tej reklamy bo przyciąga uwagę
- 3) środki językowe jakich użył Janusz Wróblewski to **na pewno** porównania i metafory

Utworzony od przymiotnika *pewny* wykładnik *na pewno* wskazuje w skali Bronisławy Ligary (1997) na najwyższy stopień pewności, przekonania o prawdziwości wypowiedzianych przez nadawcę hipotez. Motywacje przyjęcia takiej postawy przez maturzystów mogą być różne: albo prezentowane stwierdzenie jest samo w sobie oczywiste, albo jego prawdziwość oparta jest na wiedzy i doświadczeniu mówiącego, albo można tę hipotezę wyprowadzić z innego twierdzenia na podstawie wnioskowania, albo uczeń jest pewien prawdziwości sądu bez żadnych przesłanek, a pewność wypływa z jego stanu psychicznego (Rytel 1982: 28). Prawdziwość sądów wyrażonych w dwóch pierwszych cytatach wydaje się wynikiem wnioskowania mówiących, którzy w dalszej części wypowiedzi starają się podać przesłanki potwierdzające stawiane hipotezy, z kolei trzeci

⁷ W przytoczonych wypowiedziach nie stosuję znaków interpunkcyjnych.

przykład ilustruje przekonanie o prawdziwości sądu oparte na wiedzy autora o środkach stylistycznych. Słuchacz może mieć jednak pewne wątpliwości co do stanu posiadanej przez mówiącego wiedzy, wątpliwości wywołane brakiem dodatkowych wyjaśnień, nierozwinięciem podjętego wątku – choćby przez podanie przykładów z tekstu wspomnianych porównań i metafor.

W analizowanych wypowiedziach obok tzw. mocnych modalnych operatorów pewności wykorzystywane są przez uczniów sformułowania wyrażające postawę osłabionej pewności co do prawdziwości stawianych hipotez⁸. Widoczne jest to w przykładach z wykładnikami: *w pewnym sensie*, *w pewnej mierze*, np.:

4) **w pewnym sensie** [...] utwór Adama Mickiewicza że jest utworem sielankowym czyli takim pełnym zabaw dużo jest tam opisów wsi ogólnie takie życie na wsi spokojne pełne zabawy

5) **w pewnym sensie** *Pan Tadeusz* jest utworem baśniowym ponieważ jest taki no nie wiem jak to powiedzieć no odległy czasowo taki w naszych czasach już taki nieaktualny i ogólnie nie możemy sobie tego wyobrazić

6) **w pewnej mierze** ten utwór również porusza tego typu problemy

Stosując tego typu wyrażenia, uczeń nie chce w sposób jednoznaczny przypisać prawdziwości temu, co mówi bądź też nie chce, aby wygłoszonej przez niego wypowiedzi można było zarzucić nieprawdziwość. Nie będąc pewnym swoich stwierdzeń, dystansuje się wobec przekazywanej informacji, a swoje działanie opiera na jednej z technik „strategii asekuracyjnej”⁹, która niejako wymusza na nim dochodzenie do pewności poprzez podanie właściwych przesłanek (przykłady 4. i 5.).

Znaczną grupę stanowią przykłady wypowiedzi, których autorzy potwierdzają prawdziwość wprowadzanych treści, jednak bez leksykalnych wykładników pewności, co za Gajewską (2004: 197) można sparafrazować następująco: N wie, że T jest prawdziwe, więc N uznaje T za pewne¹⁰.

Można wskazać wiele operatorów wyrażających prawdziwość wypowiadanych sądów, m.in.: *prawdą jest*, *naprawdę*, *faktem jest*, *faktycznie*, *rzeczywiście* itp.; spośród nich maturzyści najczęściej stosują wykładniki *naprawdę* i *oczywiście*. Operator *naprawdę*, zdaniem Rytel, posiada obligatoryjnie presupozycję, że

⁸ Na podobne zjawisko obecne w rozmowach internetowych zwraca uwagę Barbara Misztal (2014: 306).

⁹ Na temat strategii asekuracyjnych pisały m.in. Maria Wojtak (1999) i Urszula Żydek-Bednarczuk (2002).

¹⁰ Gdzie N oznacza nadawcę, a T – treść wypowiedzenia modalizowaną epistemicznie.

przedstawiona informacja jest faktem będącym podstawą spełnionego sądu, do którego się odnoszą (Rytel 1982: 26–27). Np.:

7) z takim faktem że aż co trzecia **to naprawdę** bardzo dużo aż co trzecia osoba to dla młodego człowieka to musi coś znaczyć jest to po raz kolejny zwrócenie jego uwagi na na to że jest w grupie podwyższonego ryzyka

8) to są wartości które wpajane są nam od małego [...] Bóg honor ojczyzna [...] **naprawdę** w każdej dziedzinie naszego życia można odnaleźć jakąś cząstkę tego hasła

9) w *Zemście* walka o serca i zamek została ukazana tak realistycznie że **naprawdę** każdy potrafił w to uwierzyć

Można zgodzić się ze zdaniem Krzysztofa Kaszewskiego, który twierdzi, iż nadawca komunikatu używa wykładnika *naprawdę*, aby przekonać słuchacza o słuszności wypowiedzianych przez siebie słów przy jednoczesnym wskazaniu na ich prawdziwość, co uwydatnia w tekście funkcję perswazyjną wspomnianego operatora (Kaszewski 2006: 162). W przykładzie 7. funkcja perswazyjna jest uwydatniona przez wprowadzenie zaimka wskazującego *to*, dzięki czemu uczeń wskazuje na pewność sądu w jego ocenie i jednocześnie skupia uwagę słuchaczy na wyrażonej treści. W kolejnych dwóch przykładach (8. i 9.) mówiący wzmacnia funkcję perswazyjną poprzez zastosowanie wykładnika leksykalnego w postaci kwantyfikatorów *każdy*, *każdej*, przez co wypowiedzenia stają się po części sądami ogólnymi. Konstrukcje obu fragmentów wypowiedzi wskazują również na strategiczne miejsca, jakie zajmują w wygłaszanym tekście. Przykład 8. pochodzi ze wstępnej części wypowiedzi, sąd ogólny staje się punktem wyjścia rozważań maturzysty, który w ten sposób zapowiada szczegółowe rozwinięcie przez siebie zaproponowanej hipotezy. Organizująca rola pierwszego sądu, z którego rozwijają się pozostałe, ma wpływ na strukturę logiczną i spójność tekstu (Gajda 1982: 148–149), odbiorca jest lepiej zorientowany w przestrzeni tekstowej, co w przypadku ustnych wypowiedzi wydaje się szczególnie ważne. Uogólnienia charakterystyczne są nie tylko dla inicjalnych, ale również dla finalnych części wypowiedzi argumentacyjnych, których wywód opiera się nas indukcyjnym toku rozumowania; w przykładzie 9. mówiący, wychodząc od sądów szczegółowych (warto jednak zaznaczyć, iż uczeń nie wyjaśnia, na czym wspomniany realizm polega), kończy „prawdziwym i słusznym” uogólnieniem w postaci udowodnionej hipotezy.

Nierzadko obok wykładnika *naprawdę*, uwydatniającego przekonanie maturzystów o prawdziwości prezentowanych treści w wypowiedziach, pojawia się

wyrażenie *tak naprawdę*, zapowiadające ocenę sądu opartą na odpowiednich przesłankach, np.:

10) film ten był bardzo reklamowany a **tak naprawdę** nie działo nic w nim ciekawego się

11) na przykład w *Weselu* autor w filmie był pokazany obraz szlachcica który [...] ożenił się z dziewczyną ze wsi i to było [...] udawane że to była taka radosna i spełniona miłość ale **tak naprawdę** to było tak bo to było modne i **tak naprawdę** nie była to prawdziwa miłość tylko udawana na pokaz

12) **tak naprawdę** każdy tutaj coś robi i wykonuje swoje obowiązki, widać tutaj pasterkę wypasającą gęsi rybaka który trzyma w ręku [...] wędkę kobietę piorącą coś w wodzie

Kaszewski wypowiedzi zawierające wykładnik *tak naprawdę* dzieli na trzy typy: 1) stwierdzające, że stan faktyczny jest inny, niż się wydaje; nie ma tu wartościowania, emocji, występuje raczej argumentacja racjonalna; 2) stwierdzające, że stan faktyczny jest lepszy, niż się wydaje; 3) stwierdzające, że stan faktyczny jest gorszy, niż się wydaje (Kaszewski 2006: 166). Dwa pierwsze przytoczenia (przykłady 10. i 11.) prezentują trzeci typ wypowiedzi, w których autorzy przedstawiają stan gorszy, niż się wydaje. W swoich konstrukcjach wykorzystują leksemy wtórnie wartościujące wyrażone przymiotnikami *ciekawym* i *prawdziwym*, lecz poprzedzają je negacją, co implikuje, że przywoływany film jest nieciekawym, a miłość nieprawdziwa, udawana. Rytel uważa, że autor, oceniając prawdziwość komunikowanych zdarzeń, ujawnia swoje zaangażowanie ekspresywne (Rytel 1982: 309). W tego typu wypowiedziach istotne staje się nie tylko podkreślenie prawdziwości sądów, lecz także wyeksponowanie emocjonalnej relacji między mówiącym a tym, co mówi. Z kolei w przykładzie 12. nadawca, używając wyrażenia *tak naprawdę*, uwypukla sąd wskazujący na jakiś stan rzeczy, starając się budować racjonalną argumentację pozbawioną emocji.

W grupie omawianych wypowiedzi z modalnymi wykładnikami prawdziwości nieco rzadziej pojawia się operator *oczywiście*:

13) układ graficzny powiązany **oczywiście** jest też z tekstem dlatego że najważniejsze przesłanie czyli *Twoja nowa loska laska* a to jest ten fragment jest powiększony jest większa czcionka powiększony

14) jako pierwszy gatunek pierwszym gatunkiem jaki jest w *Panu Tadeuszu* jest **oczywiście** epopeją narodową świadczy o tym fakt że zostały przedstawione dzieje danego narodu czyli polskiego w ważnym dla niego momencie dziejowym

15) kiedy dostał otrzymał szaty których **oczywiście** nie było gdyż oszuści tylko udawali że szycją strój dla cesarza nie przyznał się że nic nie widzi gdyż to będzie oznaka jego słabości

W powyższych przykładach pewność maturzysty co do prawdziwości wyrażanego sądu wynika nie tyle z jego subiektywnej postawy i przekonań, lecz opiera się na obiektywnej prawdziwości propozycji istniejącej niezależnie od „poznającego podmiotu”. Mówiący jest tu raczej pośrednikiem, który jedynie przekazuje sądy uznane jako oczywiste, np. „w plakacie reklamowym istotny jest układ graficzny użytych znaków” (przykład 13.) czy „*Pan Tadeusz* to epopeja narodowa” (przykład 14.). Można jednak założyć, iż maturzysta zna przesłanki, na podstawie których wygłoszone sądy uznaje za oczywiste. Zastosowany zabieg pozwala uczniowi na przywołanie i ustalenie wspólnej wiedzy ze słuchaczami: „w toku wywodu autor powołuje się nie tylko na to, co znane, ale i na to, co dla odbiorcy powinno być oczywiste [...]” (Gajda 1988: 169).

Wydaje mi się, że... – wykładniki o modalnej funkcji możliwości i prawdopodobieństwa. Wykładniki o modalnej funkcji prawdopodobieństwa stosowane są w wypowiedziach wówczas, gdy nadawca oznajmia odbiorcy, że nie ma pewności, lecz jedynie przypuszcza, że wypowiedziane przezeń sądy są zgodne z rzeczywistością. Wyrażają one subiektywną postawę mówiącego wobec stawianych hipotez (Rytel 1982: 31). Nadawca nie chce jednoznacznie przypisać prawdziwości temu, o czym mówi. Istnieje kilka przyczyn przyjęcia takiej postawy – przedstawiony sąd nie jest oczywisty sam w sobie, nadawca nie potrafi wyprowadzić tezy z innego twierdzenia, nie zaistniały obiektywne fakty (albo są one nieznane nadawcy), które pozwoliłyby mówiącemu potwierdzić prawdziwość sądu. Gajewska zwraca jednak uwagę, że na podstawie procesów myślowych dokonywanych przez nadawcę, takich jak abstrahowanie, dowodzenie czy wnioskowanie, może on jednak orzec, że pewien stan rzeczy jest możliwy i prawdopodobny (Gajewska 2004: 204). Istnieją więc pewne podstawy do przyjęcia sądu, lecz nadawca nie ma dostatecznych dowodów na potwierdzenie jego prawdziwości i w takiej sytuacji przypuszczenie ma charakter intelektualny, rozumowy. Dla wypowiedzi zawierających wykładniki o funkcji możliwości i prawdopodobieństwa badaczka proponuje ogólną parafrazę: N nie wie, czy T jest prawdą / N nie jest pewien, czy T jest prawdą / N przypuszcza, że T jest prawdą, czyli uznaje T za możliwe czy prawdopodobne (Gajewska 2004: 205).

Liczną grupę przykładów w badanym materiale stanowią wypowiedzi zawierające wykładniki w postaci czasowników aktywności psychicznej (psychologicznych) i aktywności intelektualnej (por. Rytel 1982; Ligara 1997). Są to: *sądzę, że; myślę, że; uważam, że; przypuszczam, że; wydaje mi się, że* itp. oraz substytuty w postaci wyrażań *moim zdaniem, według mnie, w mojej opi-*

*nii*¹¹. Zdaniem Ligary czasowniki te wskazują bezpośrednio na operację logiczną wnioskowania, informując w ten sposób odbiorcę, że przypisywanie przez nadawcę prawdziwości (prawdopodobieństwa) wygłaszanym treściom wynika nie z bezpośredniej relacji nadawca i rzeczywistość pozajęzykowa, lecz odbywa się w umyśle nadawcy jako jego hipoteza dotycząca tej rzeczywistości (Ligara 1997: 99–100). Przykładowo:

16) **uważam, że** podany tekst kultury pełni funkcję przestrogi dla młodych ludzi [...] **uważam że** na podanym tekście kultury dominuje groteska a wręcz a wręcz taka ironia która trafni do odbiorcy

17) **myślę, że** ten obraz mógłby być odpowiednią ilustracją do *Lalki* Bolesława Prusa do fragmentu który właśnie opisuje spacer Wokulskiego po Powiślu, gdyż ilustracje w powieści pomagają czytelnikowi wyobrazić sobie świat który opisuje autor

18) **moim zdaniem** obraz Aleksandra Gierymskiego mógłby być ilustracją do *Lalki* Bolesława Prusa

Czasowniki użyte w powyższych przykładach ujawniają *explicite* nadawcę i jego postawę braku całkowitej pewności wobec prawdziwości wyrażanych hipotez, pokazują, że autorzy wypowiedzi jedynie domyślają się stanu faktycznego. Maturzysta chce w ten sposób podkreślić hipotetyczność sądu. Wydaje się, że postępuje tak z dwóch powodów. Po pierwsze, nie ma pewności, lecz jedynie przypuszcza, że wypowiedziana przez niego treść jest zgodna z rzeczywistością, po drugie – biorąc pod uwagę sytuację egzaminu – nie ma on także pewności, czy wypowiedziane przez niego sądy są zgodne z oczekiwaniami odbiorcy – komisji egzaminacyjnej.

Używając czasowników psychologicznych i czasowników aktywności intelektualnej, uczeń podkreśla również subiektywność oceny przedstawionych treści, biorąc w ten sposób odpowiedzialność za wypowiedzane sądy, wnioski. Takie postępowanie może wzbudzić zaufanie słuchaczy i wpłynąć na zmniejszenie dystansu między mówiącym a słuchającymi. Jednak w przypadku badanego materiału motywacja stosowania przez mówiących tychże czasowników może być nieco inna. Maturzysta, budując swoją wypowiedź argumentacyjną, odtwarza najczęściej schemat rozprawki – gatunku szkolnego, który w wielu podreż-

¹¹ Jerzy Bralczyk wskazuje różnicę między formami zawierającymi jakąś postać zaimka osobowego *ja* a formami z czasownikami psychologicznymi i czasownikami aktywności intelektualnej. Te pierwsze, według badacza, są silnie subiektywizujące, wskazują na to, że wyrażany sąd jest osobistym sądem mówiącego (Bralczyk 1978: 42).

nikach do kształcenia języka polskiego, a także w poradnikach metodycznych kształcony jest w oparciu o gotowy, stały instruktaż obejmujący definicję gatunku, cechy, jakimi musi się wyróżniać spośród innych form wypowiedzi, a także ćwiczenia doskonalące umiejętności redagowania rozprawki¹².

Jak już wcześniej wspomniałam, epistemiczna możliwość jest kategorią stopniowaną czy wręcz policzalną. Wypowiedzi zawierające czasowniki psychologiczne i czasowniki aktywności intelektualnej wprowadzają bardzo silną hipotezę (której przypisuje się 80% prawdziwości sądu) i informują o dużym stopniu pewności mówiącego o wysokim prawdopodobieństwie przekazywanych informacji (Ligara 1997: 98). Przyglądając się przykładom 16., 17. i 18., można zauważyć różnicę w sposobie wyrażania pewności co do prawdziwości stawianych hipotez. W przykładzie 16. stopień pewności nadawcy odnoszącej się do wypowiedzenia ze względu na użycie trybu oznajmującego jest dużo wyższy niż w dwóch kolejnych cytatach (17. i 18.), w których uczniowie zastosowali tryb warunkowy, sygnalizujący w języku cechę możliwej nierealności, przez co, gdy jest połączony z modalnym czasownikiem *móc*, wpisuje się w kategorię modalności epistemicznej i wyraża niepewność nadawcy (Rytel 1982: 41).

Nieco niższą frekwencję w badanym materiale ma zwrot *wydaje mi się*. Wykładnik jest odbiciem czynności poznawczej nadawcy, który, rozpoczynając swoją wypowiedź (przykład 19.) lub częściej zamykając wywód (przykład 20.), dokonuje wnioskowania:

19) **wydaje mi się**, że Czesław Miłosz mówi tutaj o wielogatunkowości utworu i klasyfikuje go jako synkretyczny, ponieważ łączy on w sobie wiele elementów z innych gatunków

20) **wydaje mi się** że tego typu komunikat ma [...] skłaniać do jakiegoś przemyślenia i refleksji

21) w takim miejscu czas **wydaje się nam** dłuższy i nie czujemy aby czas upływał

Warto jeszcze zwrócić uwagę na cytat 21., w którym nadawca ujawnia się poprzez zaimek osobowy *my*. W wypowiedziach maturzystów *my* ma postać inkluzywną, która obejmuje osobę odbiorcy i wskazuje na pewną zbiorowość złożoną z mówiącego i większej liczby adresatów. Zważywszy na asymetrię ról uczestników egzaminu, zabieg stosowania autorskiego *my* stosowany jest nie-

¹² Używanie czasowników psychologicznych i aktywności intelektualnej preferowane jest np. w ćwiczeniach dotyczących zagadnień spójności rozprawki (zob. m.in. Nagajowa 1994; Kowal 1994).

zwykle rzadko i, moim zdaniem, nie wynika ze świadomie obranej strategii. Można postawić hipotezę, że wykładnik *wydaje się* odnoszony do jakiejś zbiorowości *my* wpływa na wzmocnienie stopnia pewności nadawcy odnoszącej się do prawdziwości wygłoszonego sądu w myśl zasady, że dowód słuszności wydaje się silniejszy, kiedy pochodzi od wielu osób (Cialdini 2010: 137).

W wypowiedziach maturzystów dość rzadko pojawiają się konstrukcje bliższe stylowi naukowemu, z niewyraźnym na powierzchni *ja*; przykładowo:

22) **wydaje się** że kluczem do sukcesu filmu opartego na wielkim dziele literatury jest tradycja

23) utwór **wydaje się** nielogiczny składniowo ciężki w interpretacji zawiera takie niefunkcjonalne wstawki jak np. *żem czy jam* niektóre wyrazy są zdeformowane w porównaniu do współczesnych odpowiedników

W powyższych przykładach uczeń nie wypowiada wprost własnej opinii, jednak semantycznie odnosi się do niej, wyrażając postawę obiektywnego prawdopodobieństwa prawdziwości wygłoszonej hipotezy, choć stara się zachować większy dystans do tego, co mówi. Rytel nazywa je wyrażeniami modalnymi zawierającymi w swojej strukturze semantycznej wnioskowanie (Rytel 1982: 54), stąd obecność ich w kluczowych miejscach wypowiedzi – ramie tekstu. Przytoczenie 22. pojawiło się w zakończeniu wystąpienia i funkcjonuje jako sygnał końca rozważań. Za pomocą wypowiedzenia modalnego uczeń odniósł się do całości rozważań i na ich podstawie formułuje hipotetyczny wniosek końcowy. Z kolei w przykładzie 23. otwierającym wypowiedź wartość leksykalna zastosowanego wykładnika jednoznacznie wskazuje na to, iż dany sąd: „utwór wydaje się nielogiczny” jest wnioskiem wynikającym z wcześniej przeprowadzonych operacji intelektualnych (w trakcie przygotowywania się do odpowiedzi), i że w dalszej części wypowiedzi autor potwierdzi ów sąd przesłankami.

W badanym materiale na uwagę zasługuje wykorzystana przez maturzystów konstrukcja z czasownikiem *móc*¹³, która, zdaniem Gajewskiej, w połączeniu z bezokolicznikiem czasownika epistemicznego (czasownikiem aktywności intelektualnej czy czasownikiem psychologicznym) jest wykładnikiem modal-

¹³ Zdaniem Bronisławy Ligary modalny czasownik *móc* jest silnie polisemantyczny. Ze słowników i opracowań wyprowadza następujące znaczenia: 1) znaczenie deontyczne, mające różną denominację, 2) znaczenie aletycznej możliwości wynikającej z zewnętrznych okoliczności, 3) znaczenie wewnętrznej zdolności, mocy subiektu modalizowanego, 4) znaczenie epistemiczne oraz 5) znaczenie prośby, zachęty w zdaniach pytajnych (Ligara 1997: 184).

ności epistemicznej i wyraża stopień pewności nadawcy co do prawdziwości wygłaszanych sądów (Gajewska 2004: 215). W podanych przykładach:

24) **możemy sądzić** że autorowi nie podoba się wersja *Ślubów panińskich*

25) szlachcice uważali Polaków cały naród za przedmurze chrześcijaństwa był to dla nich niezwykły komplement i z tego **możemy wywnioskować** właśnie że stanowił istotną rolę w ich życiu

26) przyczyny różnic między tekstem mickiewiczowskim a współczesnym zwyczajem językowym **możemy wyjaśnić** że niektóre słowa których używał Mickiewicz już nie używamy obecnie zastępujemy je innymi słowami

asercja przyzwolenia za pomocą operatora *można* dotyczy uogólnionego odbiorcy, ale obejmuje również autora wypowiedzi, który chce w danym momencie przedstawić swoje przypuszczenie, hipotezę, eksponując możliwość jej sformułowania. Z perspektywy nadawcy – który w przywołanej formule najczęściej ma postać *ja* inkluzywnego – w wyniku zarówno jego wiedzy, jak i wiedzy pozostałych uczestników dyskursu może on sformułować hipotetyczne sądy, zarówno bez podawania przyczyn wpływających na ujawnienie takiej postawy (przykład 24.), jak i z podaniem przesłanek potwierdzających przedstawioną hipotezę. Często zdarza się, że w tego typu wypowiedziach pojawiają się spójniki podkreślające wnioskowanie ucznia (przykład 25.) (Gajewska 2004: 217).

W analizowanych wypowiedziach dużą grupę operatorów stanowią wykładniki pochodzące z potocznego rejestru: *chyba, prawdopodobnie* itp. zaliczane do grupy modulantów o funkcji możliwości, czyli do „najsłabszych modulantów” przedstawiających prawdopodobieństwo sądów, np.:

27) Bóg honor ojczyzna to **chyba** znane wszystkim słowa które od wieków są utwierdzone w psychice rodaków Polska

28) i właśnie jedną z takich baśni napisał właśnie Hans Christian Andersen o nazwie *Nowe szaty cesarza* która w bardzo piękny sposób pokazuje **chyba** najważniejsze najpowszechniejsze prawdy o o nas samych

29) Adam Mickiewicz popisał się takim kunsztem literackim łącząc ze sobą właśnie różne style i porządkując że określenie ostatniego eposu jest trafne i poemat i utwór *Pan Tadeusz* nie zostanie **chyba** w pełni sklasyfikowany

W powyższych przykładach maturzysta za pomocą operatora *chyba* wyraża przypuszczenie wynikające nie tyle z własnej wiedzy, doświadczeń, we-

wnętrznego przeświadczenia o prawdopodobieństwie wygłoszonych hipotez, co z przesłanek zewnętrznych, wprowadza informacje „zasłyszane”. Zdaniem Anny Starzec postać językowa tego typu wykładników nawiązuje niekiedy do jednego ze wzorców tekstowych stylu potocznego – „plotki”, której znaczenie można sprowadzić do formuły: „Ktoś komuś coś powiedział” (Starzec 1999: 87).

Modalność epistemiczna jest kategorią, która odnosi się bezpośrednio do nadawcy wypowiedzi. Dzięki jej subiektywnemu charakterowi odbiorca ma niejako wgląd w stan umysłu mówiącego. Maturzyści, tworząc wypowiedzi, dokonują oceny prawdziwości wypowiadanych treści w skali od najwyższej oceny prawdziwości (głównie za pomocą wykładnika o modalnej funkcji pewności *na pewno, naprawdę*) do najniższego stopnia pewności (podając w wątpliwość, że prezentowany sąd jest prawdziwy, stosując przy tym głównie dwa operatory – *wydaje się i chyba*). Najwięcej uczniowskich wypowiedzi zawiera wykładniki informujące o średnim stopniu pewności mówiącego co do prawdziwości przekazywanych informacji. Niewątpliwie na wysoką frekwencję tych operatorów ma wpływ sytuacja komunikacyjna egzaminu. Aby uczeń mógł wprowadzić nowe treści do swojej wypowiedzi z obszaru własnej wiedzy, a taką możliwość daje mu nowa formuła ustnego egzaminu maturalnego (na co zwracałam uwagę we wstępie), „konieczne są dodatkowe działania, których celem jest ustalenie wiedzy wspólnej” (Starzec 1999: 84) uczestników dyskursu. Stosowane przez maturzystów wykładniki modalne wskazują, że są oni skłonni do uznania wygłaszanych przez siebie sądów za prawdziwe, ale nie za całkowicie pewne. Podkreślanie przez nich hipotetyczności sądów bierze się ze specyficznej asymetrii między zdającym a egzaminatorem, nierównorzędności nie tylko odgrywanych ról społecznych, ale również „nierównorzędności obszarów wiedzy” między mówiącym i odbiorcą. Założenie, że egzaminator wie więcej, powoduje, że uczniowie zwiększają dystans do wypowiadanych przez siebie sądów. Można rozważyć, czy przyjęcie takiej postawy jest słuszne. Biorąc pod uwagę funkcję perswazyjną modalnych wykładników epistemicznych, wydaje się, iż obierana przez maturzystów strategia asekuracyjna nie jest zbyt fortunna, ponieważ niepewność w odniesieniu do własnych wypowiedzi nie sprzyja pozyskaniu akceptacji czy przychylności odbiorcy dla wygłaszanych opinii, a to jest przecież jeden z celów wypowiedzi argumentacyjnej. Na koniec – może warto zastanowić się, dlaczego uczniowie tak często wyrażają niepewność względem własnych sądów i czy taką postawę przyjmują w innych sytuacjach dyskursu dydaktycznego.

Literatura

- Bralczyk J., 1978, *O leksykalnych wyznacznikach prawdziwościowej oceny sądów*, Katowice.
- Cialdini R.B., 2010, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, przeł. B. Wojciszke, Gdańsk.
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Czapiga Z., 2006, *Rosyjskie operatory metatekstowe i ich polskie odpowiedniki*, Rzeszów.
- Gajda S., 1981, *Podstawowe logicznojęzykowe typy mówienia (głoszenie, opis, opowiadanie, rozumowanie)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu”, Językoznawstwo VII, s. 125–140.
- Gajda S., 1982, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa.
- Gajda S., 1988, *Dialogowość tekstów naukowych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu”, Językoznawstwo XI, s. 181–192.
- Gajewska U., 2004, *Metatekstemy w języku nauk ścisłych*, Rzeszów.
- Grzegorzczkova R., 2001, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa.
- Jędrzejko E., 2001, *Jeszcze o modalności z perspektywy badań języka i stylu tekstów artystycznych. – Stylistyka i pragmatyka*, red. B. Witosz, Katowice.
- Kaszewski K., 2006, *Język dyskusji radiowej: analiza wypowiedzi słuchaczy w Programie III Polskiego Radia*, Warszawa.
- Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.
- Korolko M., 1998, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa.
- Kowal J., 1994, *O sztuce pisania wypracowań*, Kielce.
- Ligara B., 1997, *Polskie czasowniki modalne i ich francuskie ekwiwalenty tłumaczeniowe*, Kraków.
- Lyons J., 1977/1984, *Semantyka*, t. 1, przeł. A. Weinsberg, Warszawa.
- Misztal B., 2014, *Niewątpliwie, zdecydowanie, rzekomo, bodajże – rola wykładników modalności epistemicznej w rozmowach internetowych. – Kultura mówienia dawniej i dziś*, red. M. Kułakowska, A. Myszka, Rzeszów.
- Nagajowa M., 1994, *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce.
- Nocoń J., 2013, *Zamiast prezentacji*, „Polonistyka”, nr 10, s. 4–6.
- Ożóg K., 1991, *Elementy metatekstowe ze składnikiem „mówię” w polszczyźnie mówionej*, „Język a Kultura”, t. 4: *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorzczkova, s. 183–194.
- Pisarkowa K., 1975, *Składnia rozmowy telefonicznej*, Wrocław.
- Polański K. (red.), 2003, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Rytel D., 1982, *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*, Wrocław–Warszawa–Kraków.

- Skubalanka T., 1991, *Wprowadzenie do gramatyki stylistycznej języka polskiego*, Lublin.
- Starzec A., 1999, *Współczesna polszczyzna popularnonaukowa*, Opole.
- Szymanek K., 2001, *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa.
- Wierzbicka A., 1971, *Metatekst w tekście. – O spójności tekstu*, red. M.R. Mayenowa, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Wilkoń A., 2002., *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*, Kraków.
- Witosz B., 2001, *Metatekst w opisie teoritextowym, stylistycznym i pragmalingwistycznym. – Stylistyka a pragmatyka*, red. B. Witosz, Katowice.
- Wojtak M., 1999, *Dyskurs asekuracyjny w dyskursie naukowym. – Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, red. S. Gajda, Opole.
- Żydek-Bednarczuk U., 2002, *Strategie asekuracyjne i konwersacyjne w tekście naukowym. – Język w przestrzeni społecznej*, red. S. Gajda, K. Rymut, U. Żydek-Bednarczuk, Opole.

Epistemic modality in secondary school graduates' spoken utterances

In this article the author analyses components of the epistemic modality, by means of which a student assesses the accuracy of views presented during the oral matriculation examination in the Polish language. Considering the specificity of spoken utterances during the oral matriculation examination, the epistemic modality can be defined as all kinds of information on an intellectual attitude of the speaker who, on the basis of his/her own knowledge and thinking processes which are taking place in his/her mind at a given moment, makes a “gradable” assessment of a view’s reliability.

The analysed texts differ depending on the level of certainty of their authors as far as the communicated content is concerned and they can be divided into two basic groups: 1) utterances containing markers of a modal certainty function and 2) utterances with markers of a modal probability function and possibilities which are much more numerous in the examined material. The fact of highlighting the hypothetical nature of views by secondary school graduates comes from a specific asymmetry between an examinee and an examiner, non-equivalence not only of the played social roles but also of areas of knowledge between the speaker and the recipient. The assumption that the examiner knows more results in the fact that students increase the distance to the views which they communicate, what seems to be rather unfortunate because the uncertainty in relation to their own utterances does not favour achieving the recipient’s acceptance or support for the communicated views and this is one of the aims of an argumentative utterance.

Keywords: utterance modality, epistemic modality, argumentative utterance, spoken utterance, educational discourse.