

## IV. Pedagogiczne aspekty językoznawstwa

KRYSTYNA GAŚIOREK

### ROZUMIENIE RZECZOWNIKÓW ABSTRAKCYJNYCH PRZEZ DZIECI

#### 1. PRZEGLĄD WYBRANYCH TEORII NA TEMAT ROZUMIENIA

Trudno jest wśród wielości terminów nagromadzonych wokół „rozumienia” wyróżnić te, które są ważne z punktu widzenia dydaktyki języka polskiego. Teoretyczne aspekty problematyki rozumienia (podobnie jak znaczenia) znajdujemy w filozofii, psychologii, pedagogice, semantyce i w metodologiach niektórych nauk.<sup>(1)</sup> Termin „rozumienie” wraz z całą rodziną wyrazów pokrewnych pojawia się w wielu pracach z rozmaitych dziedzin, chociaż nie ma on wyraźnie określonego znaczenia ani w języku potocznym, ani w literaturze naukowej. Zostaną tu dokładniej omówione te aspekty rozumienia, które odnoszą się do poznania

---

1. Np. J. H. D a n k s, R. F e a r s, Głośne czytanie-dekodowanie czy rozumienie, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1979 nr 4.; E. G u t t m e j e r, Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III - V. Czytanie ze zrozumieniem, Warszawa 1982; D. G i e r u l a n k a, O przyswajaniu sobie pojęć geometrycznych, Warszawa 1958; Z. D y r s z l a g, Kontrola rozumienia pojęć matematycznych w procesie dydaktycznym, Zeszyty Naukowe WSP w Opolu, seria B: Studia i Monografie nr 38, Opole 1974.

„w ogóle”, w szczególności do poznania i zrozumienia rzeczowników abstrakcyjnych.

W filozofii rozumienie traktowane jest jako jedna z form poznania z uwzględnieniem bardzo wielkiego kręgu zagadnień.<sup>(2)</sup> Z dydaktycznego punktu widzenia podejście takie jest za ogólne i mało użyteczne.

W aspekcie semiotycznym określa się rozumienie jako „funkcję ogółu funkcji znakowych: semantycznych, syntaktycznych, pragmatycznych”.<sup>(3)</sup> Odbiorca musi nie tylko znać reguły semantyczne i syntaktyczne, na których opiera się znakowa funkcja wyrażania, lecz musi też często szukać wskazówek poza samym znakiem w odpowiednich dziedzinach wiedzy.

W rozważaniach psychologicznych rozumienie to jedna z form myślenia<sup>(4)</sup>, to - potocznie - proces dekodowania informacji wpływającej do mózgu.<sup>(5)</sup>

Koncepcja J. Piageta,<sup>(6)</sup> oparta na podstawach psychologicznych, postuluje istnienie tzw. schematów myślowych, struktur myślowych. Według niej cała wiedza jednostki ludzkiej układa się w pewnego rodzaju zorganizowane struktury myślowe, które są podstawą dla dalszego uczenia się i procesu przyswajania sobie nowej wiedzy. Podstawą procesu rozumienia wiedzy z danej dziedziny - według tej koncepcji - jest zmiana owych struktur myślowych, przestrukturowywanie dotychczas istniejących schematów

---

2. Np. W. T a t a r k i e w i c z, Historia filozofii, t. 1 - 2, Warszawa 1948 - 50; J. L e g o w i c z, Zarys historii filozofii, Warszawa 1980, ss. 140, 291, 298, 335, 363 - 364, 445, 446, 449 i in.

3. J. I w a n s k a, Rozumienie jako pojęcie semiotyczne. Studia Semiotyczne 5, Wrocław 1974, s. 83.

4. Por. P i e t e r, Słownik psychologiczny, Wrocław - Warszawa - Kraków 1963, s.262.

5. Por. W. T ł o k i n s k i, Optymalizacja odbioru mowy w aspekcie teorii doświadczeń. Zagadnienia psycholingwistyki eksperymentalnej, Poznań 1976, s.4.

6. J. P i a g e t, Sąd i rozumowanie u dziecka, Lwów - Warszawa 1924, s.131-4; idem: Studia z psychologii dziecka, Warszawa 1966, s. 41-3; J. P i a g e t, B. I n h e l d e r, Operacje umysłowe i ich rozwój, w: Inteligencja, Warszawa 1967.

myślowych. Zmiana ta może iść w dwóch kierunkach. Można dołączyć nową wiedzę do istniejącego już schematu bez zasadniczej jego modyfikacji. Proces taki nazywa się *a s y m i l a c j ą*. Czasami jednak nowe pojęcie, nowa wiedza, nie mogą być tylko dołączone do istniejącego już u danej jednostki schematu, bez jakiegokolwiek jego modyfikacji. Zmiana istniejącego już schematu myślowego, przy której następuje modyfikacja schematu nazywa się *a k o m o d a c j ą*. Aby nastąpiło rozumienie, konieczne jest zaistnienie obu wymienionych procesów.

Druga koncepcja wyjaśnienia problematyki rozumienia opiera się na istnieniu tzw. *z a s a d o g ó l n y c h*, praw (7) podstawowych, jakie w każdej dziedzinie wiedzy można wyróżnić. W każdej nauce są takie zagadnienia, do których sprowadzić można i wg których można interpretować bardzo wiele innych zagadnień. Przyjęto nazywać je podstawowymi, ogólnymi zasadami w danej dziedzinie. Niewątpliwie istnieją w danej dziedzinie zasady bardziej i mniej ogólne, ale zawsze zasada ogólna jest podstawą wielu zagadnień i zastosowań. Charakter takiej zasady jest więc abstrakcyjny w tym sensie, że nie jest ona związana z żadną konkretną, szczególną sytuacją. Ogólna zasada, raz wyróżniona w jakiejś dziedzinie, pozwala rozpoznawać napotykaną w dalszym ciągu nauki różne szczególne, zmodyfikowane jakby przypadki jej zastosowań. „Transfer tego typu - mówi Bruner<sup>(8)</sup> - jest rdzeniem procesu kształcenia, polegającego na ciągłym rozszerzaniu i pogłębianiu wiedzy w zakresie pojęć podstawowych i zasad ogólnych”. Wyróżnienie tzw. zasad ogólnych jest podstawą określenia rozumienia. Dla J. D. Williamsa „Rozumienie to organizowanie informacji według zasad ogólnych” (9), czyli rozumienie jest tam, gdzie zostały zrozumiane

---

7. Por. J. S. B r u n e r, Proces kształcenia, Warszawa 1964.; idem: W poszukiwaniu teorii nauczania, Warszawa 1974.

8. J. S. B r u n e r, Proces..., op. cit., s.17.

9. J. D. W i l l i a m s: Some problems of design, „Bulletin of the ISG ML”, vol.III nr4 (1965), Paolo Alto, California, s.11. (W oryginale angielskim: Understanding is the organisation of information in terms of basic principles).



zasady ogólne. Każde zagadnienie uchwycić jako szczególny przypadek bardziej ogólnego zagadnienia - oto, na czym polega rozumienie oparte na koncepcji zasad ogólnych.

W pracy E. Guttmejer<sup>(10)</sup> znajdujemy dokładne omówienie zagadnienia rozumienia w układzie historycznym. Autorka wyróżnia w ujęciach tej problematyki przez przedstawicieli nurtu psychologicznego cztery główne kierunki: intuicjonizm, nacjonizm, mnemizm, koncepcjonizm oraz odrębną od nich propozycję M. Kreutzta<sup>(11)</sup> i kolejno je omawia. Interesujące nas rozważania podejmuje W. Szewczuk, przedstawiciel mnemizmu. Dla niego rozumienie to „jawienie się, aktualizowanie posiadanej wiedzy”, „rodzaj procesów myślenia”.

Równocześnie W. Szewczuk wyodrębnia następujące stopnie rozumienia: 1) Luźne człony bez przynależności treściowej do całości; 2) Luźne człony z dominantą treściową; 3) Grupy członów nie powiązanych; 4) Zarysowująca się struktura treściowa całości; 5) Wyraźnie uczłonowana całość; 6) Całość rozwinięta na podstawie szczegółów drugo- i dalszorzędnych.<sup>(12)</sup>

Autor podkreśla, że liczba stopni zależna jest z jednej strony od materiału, a z drugiej od doświadczenia poznawczego jednostki. Wynika stąd, iż rozwój procesu rozumienia jest integralnie związany z rozwojem umysłowym jednostki, a jego poziom i rozwój uwarunkowane są indywidualnym wzbogacaniem doświadczeń w danej dziedzinie oraz aktualną sprawnością intelektualną.

Dla J. W. Dawida, inicjatora badań nad rozumieniem w psychologii polskiej, rozumienie jest „aktem psychicznym”, rozumieć coś „to znaczy z pewnymi znakami, wyrazami, gestami, rysunkami wiązać określone wyobrażenia, pojęcia i sądy”.<sup>(13)</sup>

---

10. E. G u t t m e j e r, Rozumienie..., op.cit., s.7-18.

11. M. K r e u t z, Rozumienie tekstów. Badania psychologiczne, Warszawa 1968, s. 28 i n.

12. W. S z e w c z u k, Psychologia, t. 1, Warszawa 1966, s.292 i n.

13. J. W. D a w i d, Inteligencja, wola i zdolność do pracy, Warszawa-Łódź 1927, s.77.

Są to spostrzeżenia aktualne do dzisiaj. Nawiązują do nich prace współczesnych autorów, między innymi J. Pietera<sup>(14)</sup>, S. Szumana<sup>(15)</sup>, D. Gierulanki<sup>(16)</sup>, I. Isterewicz<sup>(17)</sup>, S. Nowaka<sup>(18)</sup> i innych.

Według Gierulanki „Rozumienie to poznawcze ujmowanie czegoś w sposób istotnie pośredni. Rozgrywa się ono, gdy: 1) jest nam bezpośrednio dane coś takiego, co nas wyprowadza poznawczo samo poza siebie, wskazuje na coś innego, odnosi się doń czy je sugeruje, lub każe się poprzez siebie jeszcze czegoś doszukiwać; i gdy 2) idąc za tymi wskazaniem czy sugestiami odkrywamy coś nowego w stosunku do tego, co było explicite bezpośrednio dane.”<sup>(19)</sup>

Ze zrozumieniem mamy więc do czynienia, gdy poznając coś bezpośrednio nam danego docieramy poznawczo do rzeczywistości. Jest ono procesem psychicznym, który rozwija się w trakcie kształtowania się pojęć, uwarunkowanego między innymi poziomem procesów abstrahowania i uogólniania.<sup>(20)</sup>

Gierulanka wyróżnia: rozumienie sensu, czyli intencji, albo znaczenia tego, co dane; rozumienie struktury pewnej całości; rozumienie roli, jaką to, co dane, odgrywa w pewnej szer-

---

14. J. P i e t e r daje trzy definicje rozumienia: 1) Czynność przyswajania sobie treści cudzych przeżyć; 2) (w znaczeniu węższym) czynność poznawania treści (sensu) cudzych myśli; 3) formą myślenia mniej aktywnego niż tzw. myślenie problemowe lub samodzielne; Por. J. P i e t e r, Słownik..., op.cit., s.261.

15. S. S z u m a n, Rozumienie dzieła sztuki., w: Psychologia rozumienia (red. W.Szewczuk), Warszawa 1968.

16. D. G i e r u l a n k a, op.cit.; idem, Zagadnienie swistości poznania matematycznego, Warszawa 1962.

17. I. I s t e r e w i c z, Rozwój pojęć psychologicznych dzieci i młodzieży szkolnej, Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych nr 11, Wrocław - Warszawa - Kraków 1965.

18. S. N o w a k, Terminy oznaczające stany i przeżycia psychiczne w teoriach społecznych, „Studia Filozoficzne” 1971 nr 1.

19. D. G i e r u l a n k a, Zagadnienie..., op.cit., s.61.

20. Por. S. R o g a l a, Rozumienie znaczenia konotacyjnego pojęć przez uczniów szkół średnich (na podstawie badań metodą dyferencjału semantycznego C.E. Osgooda i S.J.Suci), Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1979, s.32.

szej całości.<sup>(21)</sup> Te trzy rodzaje rozumienia mogą także dotyczyć rzeczowników abstrakcyjnych.

I. Isterewicz w swojej pracy badawczej na temat rozwoju pojęć psychologicznych dzieci i młodzieży sformułowała, jak się wydaje, najtrafniejszą definicję rozumienia: „Wskaźnikiem rozumienia przez kogoś znaczenia określonego słowa jest porównanie jego zakresu wiedzy o przedmiocie określanym daną nazwą z wiedzą społeczną utrwaloną w terminach naukowych.”<sup>(22)</sup>

Autorka proponuje cztery stadia rozumienia znaczenia pojęć:

I. Zaczątkowe stadium rozumienia znaczenia pojęcia.

II. Stadium rozumienia znaczenia pojęcia na poziomie konkretno-opisowym.

III. Pośrednie stadium rozumienia znaczenia pojęcia między rozumieniem na poziomie konkretno-opisowym, a ogólnym rozumieniem jego znaczenia.

IV. Ogólne i właściwe ujmowanie znaczenia pojęcia, które znajduje swój wyraz w poprawnych definicjach.

Istnieje tu pewne niebezpieczeństwo, polegające na zbyt pochopnym przenoszeniu osobistych doświadczeń osób dorosłych w sferę rozumienia różnych zagadnień przez dzieci i młodzież. Wskazuje na to zjawisko między innymi R. M. Fyfe pisząc: „Z wielką uwagą śledzić należy niebezpieczeństwo narzucania naszym dorosłym postaw; z tego wynikają „uwarunkowania”, które odnosić się mogą jedynie do wiadomości, ale nigdy do rozumienia.”<sup>(23)</sup>

Czym więc jest rozumienie?

Dla Williamsa to „organizowanie informacji według zasad

---

21. D. G i e r u l a n k a, Zagadnienie..., op.cit., s.62

22. I. I s t e r e w i c z, op.cit., s.49.

23. R. M. F y f e, The place of problem solving in the development of children's mathematical activity, A report to the British Subcommittee on Mathematical Instruction 1966, s.7 (w oryginale angielskim: What we can study with great care is the danger of imposing our adult attitudes; from this result „conditioning” which may result in knowledge but never in understanding).



ogólnych", dla Dawida jest "aktem psychicznym", dla Gierulan-ki "poznawczym aktem psychicznym", dla Szewczuka "jednym z procesów myślenia" i "aktualizacją uprzedniego poznania", dla Pietera "poznawaniem" oraz "formą myślenia mniej aktywnego niż tzw. myślenie problemowe", dla Kreutza jest właściwością przedstawień, jakie powstają w umyśle ludzkim pod wpływem bodźców zewnętrznych. (24)

M. Przetacznikowa uważa, że "Jednym z kryteriów stopnia umiejętności operowania ze zrozumieniem oraz poziomu rozwojowego procesów abstrakcji i uogólnienia jest sposób definiowania przez dzieci rozmaitych pojęć." (25) Podobne zdanie znajdziemy w definicji S. Nowaka: "Rozumienie oznacza uświadomienie sobie znaczenia terminów oznaczających pewne cechy i stany psychiczne ludzi", (26) a R.R. Skemp twierdzi, iż "Kryterium "posiadania" pojęcia nie jest to zdolność do wymieniania jego nazwy, ale zachowanie się w sposób wskazujący klasyfikowanie nowych danych zgodnie z podobieństwami, które tworzą to pojęcie." (27) Nie można tu pominąć zdania E. Guttmejer: "Obecnie, kiedy proces nauczania jest nierozzerwalnie związany z procesem uczenia się, a uczeń jest podmiotem tego procesu, rozumienie jest podstawą, na której opiera się poznawanie świata i zdobywanie wiedzy. Jeżeli uczeń nie rozumie tego, co czyta, słyszy, uczy się, pozostaje mu jedynie możliwość pamięciowego opanowania gotowych definicji, bez możliwości wykorzystania ich, zastosowania w innych działaniach." (28)

Kiedy można powiedzieć, czy dziecko rozumie wyraz i na jakim poziomie rozwoju to rozumienie występuje?

---

24. Por. E. G u t t m e j e r, op. cit., s.16.

25. M. P r z e t a c z n i k o w a, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1967, s.159.

26. S. N o w a k, op.cit., s.27.

27. R. R. S k e m p, *The Psychology of Learning Mathematics*, Penguin Books Ltd, Harmondsworth, Middlesex, England 1971, s.27 (W oryginale angielskim: The criterion for having a concept is not that of behaving in way indicative of classifying new data according to the sinutarities which go to form this concept.).

28. E. G u t t m e j e r, op.cit., s.7-8.

Nawiązując do przedstawionych stanowisk należy stwierdzić, że jednostka rozumie rzeczownik abstrakcyjny, gdy umieszcza go poprawnie w kontekście, przytacza odpowiednie desygnaty, prawidłowo kojarzy z wyrazami bliskoznacznymi, wskazuje definicję poprawną lub zbliżoną do poprawnej. Najbliższa tej odpowiedzi jest definicja Kreutza: „Rozumieć jakiś wyraz, to znaczy mieć w świadomości przedstawienie przedmiotu oznaczonego tym wyrazem, a rozumieć zdanie, to znaczy, że w świadomości występuje myśl w tym zdaniu wyrażona.”<sup>(29)</sup>

Rozumienie wyrazu (w tym przypadku rzeczownika abstrakcyjnego) jest więc tłumaczeniem lub rozszyfrowaniem znaków, jest posługiwaniem się językiem, które według W. Tłokińskiego, autora badań rozumienia wybranych struktur składniowych, „oznacza przyswojenie sobie procesu analizy i syntezy jednostek językowych różnej płaszczyzny.”<sup>(30)</sup> L. Zabrocki w komunikacji językowej rozróżnia dwa zasadnicze rodzaje kodów: analityczny i syntetyczny.<sup>(31)</sup> Kod analityczny jest podstawą odbioru mowy, a kod syntetyczny podstawą jej produkcji. Zabrocki uważa prymarność kodu analitycznego w stosunku do syntetycznego,<sup>(32)</sup> można bowiem rozumieć komunikat językowy, a nie móc popraw-

---

29. M. K r e u t z, Rozumienie..., op.cit., s.28.

30. W. T ł o k i ń s k i, Optymalizacja..., op.cit., s.3.

31. L. Z a b r o c k i, Cybernetyczny układ komunikacji językowej. Logopedia 1967.

32. Podobny pogląd wyraża W. Tłokiński omawiając koncepcje L. Zabrockiego w kwestii kodów: „Posługiwanie się językiem równoznaczne jest z przyswojeniem sobie procesu analizy i syntezy jednostek językowych różnej płaszczyzny. Mówimy, że nadawca posługuje się kodem syntetycznym przy budowie wypowiedzi, natomiast odbiorca używa kodu analitycznego. Analityczność i syntetyczność mogą więc być rozumiane jako kierunki procesu w akcie komunikacji słownej, przy czym nadaje się im charakter bądź to podstawowy, bądź kontrolny. W mówieniu - gdzie kodem podstawowym jest kod syntetyczny - kodem kontrolnym jest kod analityczny, zaś w słuchaniu (odbiorze) mowy podstawowemu kodowi analitycznemu pomocą służy kod syntetyczny. (...) Sens tego stwierdzenia sprowadza się do wniosku, że nie można mówić bez opanowania umiejętności rozumienia.”  
Por. W. T ł o k i ń s k i, Gramatyzacja w kodzie werbalnym. Studia Psycholingwistyczne, Warszawa - Poznań 1979, s.5-6.



nie wyprodukować odpowiedzi językowej. Uzasadnienie tego sądu znajdujemy również w przytoczonym przez Przetacznikową zdaniu A. G. Iwanowa - Smoleńskiego „Rozumienie słów i zdań wyprzedza umiejętność czynnego posługiwania się językiem.”<sup>(33)</sup>

Tak ujęty problem nie zaprzecza, że trzeba mieć skojarzenia znaków z przedstawieniami przedmiotów, aby dany wyraz zrozumieć. Istotne jest zwrócenie przez Kreutza uwagi na to, że zrozumienie jest też uwarunkowane przez dodatkowe czynności intelektualne.<sup>(34)</sup> „Prawie każdy wyraz ma kilka znaczeń, trzeba więc wybrać to właściwe.”<sup>(35)</sup> W „Semantyce językoznawczej” znajdujemy wskazówkę, jak wykonywać opis semantyczny wyrazu, która pozostaje w zgodzie z badaniem rozumienia rzeczownika abstrakcyjnego: Opisu semantycznego wyrazu - jednolitego znaczeniowo znaku językowego - dokonujemy „przez zgromadzenie fraz łączących, które mają udział w procedurze wyróżniania wyrazów w obrębie formy wyrazowej, a także przez zgromadzenie innych form synonimicznych, jedno- lub wielowyrazowych.”<sup>(36)</sup>

Inicjator zakrojonych na szeroką skalę badań nad rozwojem mowy dziecka w wieku przedszkolnym - S. Szuman - pisze: „Zarówno rodzice, jak i nauczyciele w przystosowaniu swojej mowy do zdolności pojmowania przez dzieci i uczniów w różnym wieku kierują się, jak dotąd, tylko wyczuciem. Jednak taka intuicyjna orientacja często zawodzi.”<sup>(37)</sup> Od tego czasu badania nad zasobem leksykalnym dzieci i młodzieży rozwinęły się, chociaż aktualne są ciągle wypowiedzi typu: „Mimo iż okres szkolny szczególnie sprzyja bogaceniu zasobu leksykalnego uczniów, dotąd nie zbadano słownictwa czynnego i biernego dzieci i młodzieży w poszczególnych grupach wieku. Ustalenia takie są jednak niezbędne dla prowadzenia systematycznej pracy nad kształ-

---

33. M. Przetacznikowa, Zagadnienia rozwoju mowy i myślenia w psychologii radzieckiej. „Psychologia Wychowawcza” nr 5 1967, s.591.

34. Por. M. Kreutz, Rozumienie..., op. cit., s.29.

35. E. Guttmeyer, op.cit., s.16.

36. J. Wierzechowski, Semantyka językoznawcza, Warszawa 1980, s.137.

37. S. Szuman, Rozwój treści słownika dzieci, „Studia Pedagogiczne” 1955, t.2, s.16.

ceniem sprawności językowej."<sup>(38)</sup>

Mnożą się wypowiedzi postulujące badania nad zasobem słownikowym dzieci i młodzieży<sup>(39)</sup>, często autorzy to zadanie uważają za najpilniejsze w metodyce nauczania języka polskiego, a nawet twierdzą, że dopiero wykonanie takich badań mogłoby „położyć kres marnotrawstwu wysiłku nauczyciela i ucznia i usprawnić nauczanie jednego z podstawowych przedmiotów.”<sup>(40)</sup>

W związku z przytoczonymi uwagami za celowe należy przyjąć zbadanie, jakim zasobem pojęć dysponują dzieci w związku z rozwojem psychicznym i fizycznym w szkole podstawowej.

M. Zarębina udowodniła<sup>(41)</sup>, że w toku nauki szkolnej słownik młodzieży bogaci się ilościowo i jakościowo, język urozmaica swoją strukturę, a najistotniejszym czynnikiem jest wzrost stopnia abstrakcyjności słownictwa w ontogenezie, czyli między innymi wzrost zasobu rzeczowników abstrakcyjnych.

## 2. JAK SIĘ KSZTAŁTUJE ROZUMIENIE RZECZOWNIKÓW ABSTRAKCYJNYCH W SZKOLE PODSTAWOWEJ?

Odpowiedzi na to pytanie dostarczają przeprowadzone badania oraz analiza ilościowa i jakościowa ich wyników. Dla przykładu prześledźmy proces przyswojenia rzeczownika abstrakcyjnego heroizm, który wystąpił po raz pierwszy w podręczniku szkolnym dla klasy V. Rozumienie tego rzeczownika zbadano

---

38. H. S y n o w i e c, Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach nr 719, Katowice 1985, s.7-8.

39. Por. np. J. T o k a r s k i, Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki, Warszawa 1966, s.17 i n.; H. S y n o w i e c, op. cit., s.9.

40. P. W i e r z b i c k i, Słownictwo uczniów a nauczanie języka polskiego, „Nowa Szkoła” 1964 nr 3, s.19.

41. M. Z a r ę b i n a, Rola szkoły w rozwoju języka (słownika) młodzieży, „Socjolingwistyka” nr 1. Polityka językowa. Red. W. Lubaś, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 166, Katowice 1977, s.107.

w szkole miejskiej w klasach V - VIII i dla porównania w wiejskiej w kl. VI i VIII. Autorka przeprowadziła badania na materiale 1954 rzeczowników abstrakcyjnych zebranych z podręczników szkolnych dla kl. I, III, V i VII.

Układ hasła:

- I. Brzmienie hasła.
- II. Sposób derywacji lub etymologia.
- III. Znaczenie.
- IV. Łączliwość wyrazu.
- V. Tabela przedstawiająca rozumienie wyrazu w szkole miejskiej.
- VI. Omówienie przykładów i zastosowanych połączeń wyrazowych oraz stopni przyswojenia wyrazu przez uczniów ze szkoły miejskiej.
- VII. Tabela porównawcza dla szkoły miejskiej i wiejskiej.
- VIII. Porównanie wyników i omówienie przykładów ze szkoły wiejskiej.

Wykaz skrótów zastosowanych w analizie:

- SJPDor - Słownik języka polskiego pod red. W. Doroszewskiego, t. 1-10, Warszawa 1958 - 1968, Suplement, Warszawa 1969.
- SJPSz - Słownik języka polskiego pod red. M. Szymczaka, t. 1-3, Warszawa 1978 - 1981.
- SWO - Słownik wyrazów obcych PWN pod red. J. Tokarskiego, Warszawa 1971.

I. heroizm

- II. Wyraz zapożyczony z jęz. greckiego hērōs = półbóg, bohater poprzez jęz. łac. heros (SJPDor) z obcym sufiksem -izm || -yzm<sup>(42)</sup>

---

42. „Obcego pochodzenia przyrostek -izm (ang., fr., -ism, niem. -ismus) tworzy wyłącznie derywaty od podstaw odczuwanych wyraźnie jako zapożyczone”: A. Zagrodniakowa, Nowe wyrazy i wyrażenia w prasie, Ośrodek Badań Prasoznawczych, Kraków 1982, s. 50,



III. SWO: późbóg, bohater; bohaterstwo. SJPSz: blm „bohaterstwo, męstwo, dzielność.”

IV. SJPSz: Heroizm powstańców, żołnierzy. Heroizm obrony. Znosić z heroizmem przeciwności losu.

V.

Tabela 1

Rozumienie wyrazu heroizm w szkole miejskiej

Klasa	Pełne rozumienie		Odpowiedź niepełna	Użycie wyr. pokrewnego	Odpowiedź błędna	Brak odpowiedzi	Razem
	liczba	%					
V	7	28	3	-	-	15	25
VI	8	32	-	1	3	13	25
VII	12	48	-	5	3	5	25
VIII	14	56	-	7	1	3	25
Razem	41		3	13	7	36	100
%	41		3	13	7	36	100

VI. Pełne rozumienie wyrazu heroizm w szkole miejskiej notujemy w 41 % odpowiedzi. Pojawia się w znaczeniu „bohaterstwo, męstwo, dzielność” - te cechy abstrakcyjne przypisywane są nie tylko walczącym (np. żołnierzom, powstańcom), ale również wielu grupom zawodowym (np. górnikom, strażakom), które w pracy winny odznaczać się odwagą, heroizmem, np.

kl. V Strażacy z heroizmem gaszą pożary.

kl. VI Zastępowy pochwalił heroizm harcerzy walczących z miejscową ludnością o przywrócenie dobrej czci autochtonom zamieszkującym Mazury od wieków.

kl. VII W książce „Kamienie na szaniec” przedstawiony jest heroizm młodzieży walczącej o wolność Warszawy.

kl. VIII Westerplaczczyki walczyli z heroizmem, nie zważając na przewagę i liczebność wroga.

We wszystkich odpowiedziach pełnych uczniowie miejscy użyli 65 związków wyrazowych z rzeczownikiem heroizm, w tym: 26 wyrażen, 29 zwrotów, 10 fraz.

W składni zgody występują przymiotniki, zaimki przymiotne, imiesłowy przymiotnikowe (14): heroizm bezprzykładowy,

niezaprzeczalny, niezwykły (2), przechodzący w brawurę, swój (2), taki, tragiczny, wielki (5), w związku rzędu rzeczownika lub zaimki rzeczowne w dopełniaczu bez przyimka (11): heroizm bogów i ludzi, harcerzy, ich, ludzi, walczących, młodzieży, obrońców (3), Polaków, żołnierza (2) i w jednym połączeniu rzeczownik z przyimkiem „na” w miejscowniku: heroizm na twarzy.

Wśród wymienionych połączeń znajduje się jeden przykład niepoprawny (heroizm na twarzy): Z heroizmem na twarzy przyglądał się swojej ofierze. kl.VI, w którym schemat składniowy „coś maluje się na czyjejs twarzy” został skrócony i nastąpiło zakłócenie łączliwości normatywnej.

Heroizm z nadrzędnym członem czasownikowym występuje w 29 zwrotach, w tym 12 związków przypada na połączenia narzędnikowe bez przyimka: odznaczać się (11), wyróżniać się heroizmem, 11 na konstrukcje przyimkowe w narzędniku: atakować z, gasić z, przyglądać się z, walczyć z (6), znosić z heroizmem, 4 na połączenia biernikowe: okazać, pochwalić, przedstawić, uwidocznić heroizm, 1 dopełniaczowe: nie spodziewać się heroizmu i 1 połączenie miejscownikowe: opowiadać o heroizmie.

Wszystkie połączenia cechuje łączliwość kategoriarna (czasownik występuje w związku z rzeczownikiem), ale np. w zwrotach przyglądać się z heroizmem, głosić z heroizmem (Z heroizmem głosił hasła postępowe, chociaż miał wielu przeciwników. kl. V) związki te są niecelowe (zastępują przysłówki, np. butnie, odważnie), dowodzą jednak znajomości treści znaczeniowej wyrazu heroizm.

W 10 zdaniach heroizm występuje jako podmiot: heroizm był bezprzykładowy, cechował (2), cechuje, jest opisany, przyczynił się, udzielał się, zaskakiwał, zaskoczył, został upamiętniony.

Wszystkie użyte frazy są poprawne, stanowią jedność frazeologiczną, są związkami luźnymi.

Do odpowiedzi z rozumieniem niepełnym zaliczono 3 % odpowiedzi z kl. V:

Jest górniczy heroizm.

Uczyłem się o heroizmie.

Herakles miał heroizm.

Są to zdania o niepełnej informacji.

Zdania z wyrazem pokrewnym słowotwórczo zamiast rzeczownika heroizm stanowią 13 % wszystkich odpowiedzi, np.:

kl. VI Jazda uderzyła heroicznie.

kl. VII Ludność w powstaniu warszawskim prowadziła heroiczną walkę.

kl. VIII Maciek z heroicznym uporem walczył o to, czego i tak nie mógł osiągnąć.

Odpowiedzi błędne 7 % występują w kl. VI - VIII, np.

kl. VI Ale on plecie heroizmy - powiedziała siostra o młodszym bracie.

kl. VII Heroizm jest to poświęcenie się wyższemu celowi.

Był heroistą.

kl. VIII Heroizm jest to coś więcej niż bohater.

Zdania te wskazują na nieznaną pojęciu heroizm, chociaż niektóre pozostają blisko znaczenia rzeczownika heroizm.

Odpowiedzi „nie znam” wystąpiły w 36 % przypadków.

VII.

Rozumienie wyrazu heroizm przez uczniów szkoły miejskiej i wiejskiej

Tabela 2

Klasa	Pełne rozumienie		Odpowiedź niepełna		Użycie wyrazu pokrewnego.		Odpowiedź błędna		Brak odpow.		Razem	
	M	W	M	W	M	W	M	W	M	W	M	W
VI	8	-	-	2	1	-	3	11	13	12	25	25
VIII	14	7	-	2	7	-	1	7	3	9	25	25
Razem	22	7	-	4	8	-	4	18	16	21	50	50
%	44	14	0	8	16	0	8	36	32	42	100	100

VIII. Pełne rozumienie wyrazu heroizm jest niewielkie, w szkole miejskiej występuje w 44 % wszystkich odpowiedzi, a w



wiejskiej zaledwie w 14 %, i to tylko w kl. VIII.

Sposób rozumienia jest podobny, ale w szkole wiejskiej heroizm kojarzony jest z walką, powstaniem, wojną, nigdy z wykonywaniem jakiegoś zawodu, np.

Polacy z wielkim heroizmem i poświęceniem walczyli o zdobycie Berlina.

Uczniowie miejscy w 22 zdaniach zastosowali 41 połączeń z rzeczownikiem heroizm, w tym: 19 wyrażień, 16 zwrotów, 6 fraz, a wiejscy w 7 zdaniach 10 związków: 3 wyrażenia, 5 zwrotów, 2 frazy.

W składni zgody z rzeczownikiem heroizm w szkole miejskiej znajdujemy 10 związków, a w wiejskiej 3 połączenia przyimiotnikowe: heroizm prawdziwy, wielki (2).

Przydawki w związku rzędu występują tylko w szkole miejskiej (8).

Rzeczownik heroizm w składni rzędu jako wyraz określający czasownik w mieście występuje w 16 zwrotach, a na wsi w 5: walczyć z heroizmem (4), okazać heroizm.

Heroizm w roli podmiotu w szkole miejskiej występuje w 6 zdaniach, a w wiejskiej w 2:

Heroizm cechował na wojnie każdego polskiego żołnierza.  
Żołnierza w walce cechował heroizm.

Odpowiedzi niepełne informacyjne w szkole miejskiej nie występują, a w wiejskiej stanowią 8 %, np.

kl. VI Do walki potrzebny jest heroizm.

kl. VIII Podczas wojny był heroizm.

Użycie wyrazu pokrewnego zamiast rzeczownika heroizm znajdujemy z kolei tylko w szkole miejskiej (16 %).

Odpowiedzi błędne notujemy w szkole miejskiej w 8 %, a w wiejskiej w 36 %. Oto przykłady ze szkoły wiejskiej:

kl. VI Mój kolega ma heroizm.

Marcin to prawdziwy heroista.

kl. VIII Heroizm to choroba nałogowa.

Wydała cały swój heroizm.

Czuję heroizm do nauki.

W zdaniach tu zakwalifikowanych występują trudności z użyciem wyrazu heroizm we właściwym znaczeniu. Uczniowie tworzą nowe wyrazy (heroista), stosują zasłyszane podobne dźwiękowo (heretyk w kl. VI miejskiej), przypisują podanemu wyrazowi nowe znaczenia (zapewne nałóg w związku z heroina) lub stosują w znaczeniu trudnym do sklasyfikowania.

Odpowiedzi typu „nie znam” w mieście udzieliło 32 %, a na wsi 42 % uczniów.

Na podstawie wyników badań rozumienia rzeczownika heroizm i pozostałych 481 rzeczowników abstrakcyjnych zebranych z podręczników dla klasy V można wnioskować, że sposób ich przyswojenia związany jest nie tylko z rozwojem myślenia, poziomem rozumienia, ale przede wszystkim z doświadczeniem dziecka, szerokim dostępem do dóbr kultury i innych źródeł informacji. Nie można również wykluczyć obecności czynnika dydaktycznego oraz budowy słowotwórczej wyrazu czy jego znaczenia.

Obserwujemy różne sposoby rozumienia rzeczowników abstrakcyjnych przez uczniów szkoły podstawowej, np. odwoływanie się do treści poznanych utworów literackich; użycie zapamiętanych kontekstów; próby definiowania; podawanie synonimu odległego znaczeniowo, ale bliskiego fonetycznie; skojarzenia brzmieniowe; odwoływanie się do budowy morfologicznej; odniesienie do konkretnego, najczęściej wyrazu podstawowego; odgadywanie znaczenia, często intuicyjne.