Waldemar Tłokiński
Uniwersytet A.Mickiewicza

ROZUMIENIE KONWERSU RELACJI NASTĘPSTWA CZASOWEGO PRZEZ UCZNIÓW KLAS V - VIII

Problem. Jak radzą sobie uczniowie klas V-VIII ze zdaniem, dla zrozumienia którego trzeba dokonać dodatkowych transformacji, gdy "powierzchniowe" odczytanie wprowadza w błąd? W jakim stosunku pozostaje czynność rozumienia tego zdania do umiejętności przeprowadzenia wybranych operacji myślowych? Postawione pytania dotyczą dyskusji o mechanizmach mowy /A.R. Łuria 1946/, o sposobie działania kodów językowych zabezpieczających produkcję i rozumienie tekstów /L.Zabrocki 1961/. W niniejszym artykule dyskusja ta będzie kontynuowana ze stanowiska psycholingwistycznego, problemy i argumenty czerpane z analizy materiału eksperymentalnego.

Przedmiotem analizy jest zdanie: "Z apetytem zjadłem śniadanie w małym pokoju nie śpiesząc się, gdy przeczytałem gazetę, by ostatecznie upewnić się o godzinie otwarcia wystawy", ściślej zaś mówiąc następstwo czynności jedzenia śniadania i czytania gazety. Kolejność powierzchniowa elementów zdania wyznacza inny schemat następstwa czasowego, niż to jest w rzeczywistości. Mamy więc tu relację odwrotną, zwaną w logice konwersem relacji /L. Borkowski 1972/. Niektóre relacje posiadają własność symetryczności /możliwość zamiany

miejsc/, lecz relacja następstwa czasowego jest jej pozbawiona. Stąd relacja ta jest relacją przeciwsymetryczną, gdzie zamiana miejsca elementów jest niemożliwa. O właściwej kolejności czynności informuje nas w płaszczyźnie językowej prezentowanego zdania zaimkowy wykładnik relacji "gdy".

Różne jego spostrzeganie, jak również ciążące schematy recepcji linearnej u dzieci tworzą siatkę rozmaitych reakcji, których opis i analiza ze stanowiska psycholingwistyki eksperymentalnej składa się na treść niniejszej pracy.

M e t o d y k a . W badaniach uczestniczyły dzieci klas V-VIII, wybrane losowo w ilości po 15 z każdej klasy, wyniki obserwacji posiadają z tych względów charakter sondażowy. Kontrolna grupa studentów filologii polskiej roku II /45 osób/ zapoznała się z eksponowanym zdaniem, poprawnie interpretując następstwo czasowe.

Badane dzieci odpowiadały w dwóch etapach: 1. sprawdzaliśmy przy pomocy czterech testów psycholingwistycznych umiejętność myślowych operacji werbalnych, 2. uzyskiwaliśmy interpretacje zdania. Stosowaliśmy testy na: a. syntetyzowanie i różnicowanie pojęć, b. umiejętność stwierdzania, że element nie należy do zbioru, c. umiejętność zauważania relacji między pojęciami i dynamikę znajdowania analogii, d. ro-

zumienie przysłów. Interpretację zdania uzyskiwaliśmy drogą następującą: dziecko otrzymywało wydrukowane na kartce zdanie i po jednokrotnym wyraźnym i dokładnym przeczytaniu odpowiadało na pytanie - "kiedy autor tego zdania upewnił się o godzinie otwarcia wystawy" - wybierając jeden z trzech wariantów:

1. przed śniadaniem,
2. po śniadaniu,
3. w trakcie śniadania.

Pytania dotyczyły wiedzy z zakresu gramatycznej kategorii czasu /czas przeszły, przyszły i teraźniejszy/, choć właściwa odpowiedź związana była z prawidłową interpretacją zaimka "gdy".

W momencie, gdy dziecko zdecydowało się na którąś z odpowiedzi, prosiło się je, by powtórnie spojrzało na kartkę ze zdaniem i głośno pomyślało, dlaczego wybrało tę właśnie odpowiedź, której wybór wstępnie zaznaczyliśmy w protokóle badań. Ta część reakcji dziecka nagrywana była na taśmę magnetofonową, z której potem sporządzano dokładny protokół. W trakcie myślenia, dziecku wolno było zmieniać swoją decyzję do momentu osiągnięcia pełnego przekonania o słuszności wyboru. Czas reakcji nie był limitowany ani mierzony. Ostatecznie otrzymywaliśmy odpowiedź albo potwierdzającą poprzedni wybór z argumentacją, albo zmieniającą pierwotny wybór również z argumentacją. Przedmiotem naszych badań stały się zanotowane w protokółach reakcje i argumentacje.

M a t e r i a ł . Klasa V

Wariant "przed śniadaniem" /prawidłowy/

1. bezpośrednio - brak reakcji

2. po przemyśleniu - 15%

argumentacje:

a. pierwotny wybór - "w trakcie śniadania"

- w trakcie śniadania upewnił się o godzinie otwarcia wystawy, **jadł i nie śpieszył się, nie ... to** było **po śniadaniu, tak, bo tutaj pisze - zjadłem śniadanie .... nie, przed śniadaniem przeczytał gazetę;**

b. pierwotny wybór - "po śniadaniu"

- bo jeśli czytał przed śniadaniem, to chciał upewnić się o godzinie otwarcia wystawy, a czytał przed śniadaniem, bo się śpieszył;

Wariant "po śniadaniu" /nieprawidłowy/

1. bezpośrednio - 50%

argumentacje:

- najpierw zjadł śniadanie nie śpiesząc się;

- zjadł śniadanie z apetytem i chciał się upewnić;

- bo po śniadaniu przeczytał gazetę;

- bo zjadł śniadanie i przeczytał gazetę;

- upewnił się po przeczytaniu, a gazetę przeczytał po śniadaniu;

- bo pisze, że zjadłem śniadanie;

- bo przeczytał gazetę po śniadaniu, z apetytem

zjadł śniadanie;

- dlatego, że w trakcie śniadania to nie można i jeść i czytać, ten ktoś przeczytał gazetę, by sprawdzić, a zrobił to po śniadaniu;

2. po przemyśleniu - 20%

argumentacje:

a. pierwotny wybór - "przed śniadaniem"

- pierwsze było śniadanie;

b. pierwotny wybór - "w trakcie śniadania"

- po śniadaniu nie śpiesząc się przeczytał gazetę;
- nie, gdy zjadł śniadanie, bo wtedy przeczytał gazetę, w trakcie śniadania, nie, gazetę przeczytał po śniadaniu;

Wariant "W trakcie śniadania" /nieprawidłowy/

1. bezpośrednio - 15%

argumentacje:

- z apetytem autor jadł powoli śniadanie czytając zarazem gazetę;
- z apetytem zjadł śniadanie nie śpiesząc się, gdy przeczytał gazetę, więc przed śniadaniem, nie, bo z apetytem zjadł śniadanie;

Klasa VI

Wariant "przed śniadaniem" /prawidłowy/

1. bezpośrednio - brak reakcji
2. po przemyśleniu - 7%

argumentacje:

a. pierwotny wybór - "w trakcie śniadania"

- w trakcie śniadania to nie było, napisane, że z apetytem zjadłem śniadanie po przeczytaniu;

Wariant "po śniadaniu" /nieprawidłowy/

1. bezpośrednio - 40%

argumentacje:

- ponieważ pisze, że z apetytem zjadłem śniadanie;
- gdy przeczytał gazetę, po śniadaniu;
- z apetytem zjadł śniadanie i gdy przeczytał gazetę, to się upewnił;
- ponieważ w czasie śniadania jest niezdrowo czytać, a przed śniadaniem jest śpiący, chyba po śniadaniu;
- bo on po śniadaniu wziął gazetę, a śniadanie zjadł z apetytem;
- ponieważ pisze, że zjadł śniadanie;

2. po przemyśleniu - 20%

argumentacje:

a. pierwotny wybór - "w trakcie śniadania"

- czytał gazetę, by upewnić się, czytał po śniadaniu;
- to było raczej chyba po śniadaniu, bo w pierwszym zdaniu pisze, że "z apetytem zjadłem śniadanie" - to znaczy, że po śniadaniu przeczytał gazetę;
- po śniadaniu, bo tu pisze "z apetytem zjad-

łem śniadanie w małym pokoju, czyli zjadłem śniadanie, więc po śniadaniu;

Wariant "w trakcie śniadania" /nieprawidłowy/

1. bezpośrednio - 26%

argumentacje:

- gdy jadł śniadanie, przeczytał gazetę;
- jadł śniadanie i czytał gazetę;
- bo się nie śpieszył i przeczytał tę gazetę, w czasie śniadania;
- bo on się nie śpieszył, jadł śniadanie z apetytem i czytał gazetę;

2. po przemyśleniu - 7%

argumentacje:

a. pierwotny wybór - "przed śniadaniem"

- nie, w trakcie śniadania, on w czasie śniadania jadł powoli i czytał;

Klasa VII

Wariant "przed śniadaniem" /prawidłowy/

1. bezpośrednio - 7%

argumentacje:

- dowiedziałem się z tego zdania "gdy przeczytałem gazetę";

Wariant "po śniadaniu" /nieprawidłowy"

1. bezpośrednio - 67%

argumentacje:

- on przeczytał dopiero po śniadaniu gazetę;
- dlatego, gdyż jest napisane: z apetytem zjadłem śniadanie, tam jest czas przeszły;
- bo pisze: zjadłem, a nie jem;
- pisze: z apetytem zjadłem śniadanie, więc po śniadaniu, czas przeszły;
- pisze: zjadłem, gdy przeczytałem, to czas przeszły, gazetę przeczytał po śniadaniu;
- bo pisze, że zjadł śniadanie w małym pokoju;
- pisze, że przeczytałem gazetę, by ostatecznie upewnić się o godzinie otwarcia wystawy;
- ponieważ na początku autor napisał, że z apetytem zjadł śniadanie, przeczytał gazetę, a następnie dowiedział się;
- to znaczy, że już zjadł i potem chciał się upewnić, to przeczytał gazetę;

Wariant " w trakcie śniadania" /nieprawidłowy/

1. bezpośrednio - 26%

argumentacje:

- ponieważ w trakcie śniadania się dowiedział;
- ponieważ on w czasie śniadania jadł i chciał się upewnić o której godzinie ta wystawa zostanie otwarta;
- autor mówi, że nie śpiesząc się jadł to śniada-

nie i mnie się wydaje, że on od razu czytał tę gazetę;

- on jadł śniadanie, nie śpiesząc się i on tak pomyślał, że jeżeli ....., w trakcie tego śniadania przeczytał gazetę i upewnił się o godzinie otwarcia wystawy;

Klasa VIII

Wariant "przed śniadaniem" /prawidłowy/

1. bezpośrednio - 13%

argumentacje:

- więc najpierw musiał przeczytać tę gazetę, by upewnić się, a później zjadł śniadanie;
- bo on jeszcze nie zjadł śniadania, gdy czytał gazetę;

2. po przemyśleniu - 20%

argumentacje:

a. pierwotny wybór - "w trakcie śniadania"

- to przed śniadaniem jednak przeczytał, bo "gdy przeczytałem gazetę";

b. pierwotny wybór: - "po śniadaniu"

- tutaj chodzi o to, kiedy on się dowiedział, kiedy zostanie otwarta wystawa, to on z apetytem zjadł śniadanie w małym pokoju nie śpiesząc się,

gdy ... on po śniadaniu gazetę przeczytał ... tak to wynika ... nie, z apetytem zjadłem śniadanie ... to przeczytał gazetę ... a tutaj z apetytem zjadłem śniadanie ... to tutaj jest odwrotnie, on przed śniadaniem przeczytał gazetę ... z apetytem zjadłem śniadanie ... już rozumiem, on przed śniadaniem przeczytał gazetę;

- bo pisze "z apetytem zjadłem", a nie, to źle, bo pisze "gdy", więc przed śniadaniem;

Wariant "po śniadaniu" /nieprawidłowy/

1. bezpośrednio - 40%

argumentacje:

- logicznie można wyciągnąć wnioski, gdy przeczytał, a przeczytał po śniadaniu;
- czyli jeszcze on jadł nie śpiesząc się, gdy przeczytał gazetę;
- z apetytem ... najpierw było śniadanie, bo on z apetytem zjadł śniadanie;
- z apetytem zjadł śniadanie, więc już zjadł, a potem upewnił się;
- tu pisze - zjadłem śniadanie, a nie jadłem, więc to po śniadaniu, a następnie przeczytał gazetę, by upewnić się o godzinie otwarcia wystawy;
- nie śpiesząc się zjadł i dopiero dowiedział się;
- po śniadaniu, gdy przeczytał gazetę;

2. po przemyśleniu - 20%

argumentacje:

a. pierwotny wybór - "przed śniadaniem"

- bo pisze, że zjadł śniadanie z apetytem, a gazetę przeczytał po śniadaniu;

b. pierwotny wybór: - "w trakcie śniadania"

- znów gafę zrobiłem, gdyż to po śniadaniu autor upewnił się, najpierw było przeczytanie gazety, potem autor zjadł śniadanie ... upewnił się chyba w trakcie śniadania, nie, najpierw jadł, potem przeczytał;
- chyba więc dobrze - w trakcie śniadania, nie, po śniadaniu to było;

Wariant " w trakcie śniadania" /nieprawidłowy/

1. bezpośrednio - 7%

argumentacje:

- pisze, że jadł wolno i czytał gazetę.

D y s k u s j a . Dyskusja nad przedstawionym materiałem dotyczyć będzie kilku wyjściowych punktów:

1. Który z proponowanych wariantów reprezentowany jest w odpowiedziach najliczniej i jak to można odnieść do poszczególnych klas?

2. Czy przemyślenie treści zdania prowadzi do zmiany pierwotnego wyboru odpowiedzi i jak to związane jest z poszczególnymi klasami?

3. Co podnoszą uczniowie w swych argumentacjach:

a. kolejność faktów,

b. doświadczenie życiowe,

c. świadomość językową,

co z tego przeważa i jak charakteryzuje uczniów poszczególnych klas?

4. Jak w rozumieniu zdania traktowany jest wykładnik następstwa czasowego - spójnik "gdy"?

Najliczniej reprezentowany jest wariant "po śniadaniu" w następujących ilościach dla poszczególnych klas: V - 70%, VI-60%, VII - 67%, VIII - 60%. Wykładniki procentowe mówią nam o nieznacznym spadku tego wyboru na korzyść wyboru prawidłowego u uczniów klasy VIII. Tak zdecydowana przewaga nieprawidłowego wariantu "po śniadaniu" świadczy o interpretacji zdania ściśle związanej z jego powierzchniowym ukształtowaniem linearnym. Jeśli do wyników tych dodamy procenty trzeciego, również błędnego wyboru / w trakcie śniadania/ - V - 15%, VI - 33%, VII - 26%, VIII - 7% - to właściwe rozumienie zdań z konwersem relacji następstwa czasowego u badanych uczniów nie wygląda zadawalająco.

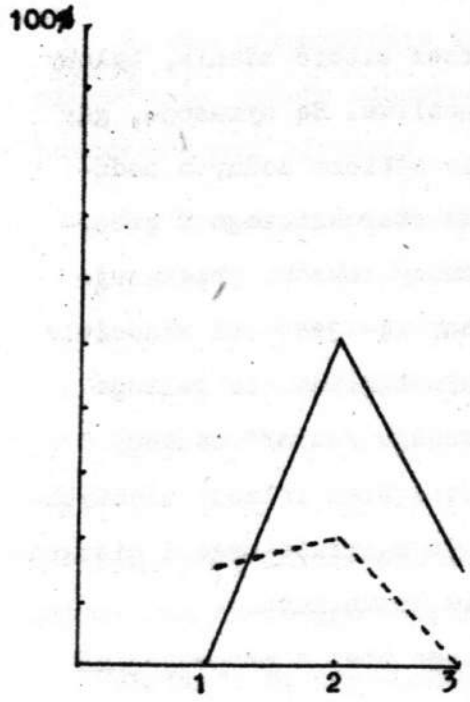
Po jednokrotnym przeczytaniu wydrukowanego zdania eksperymentator pytał osobę badaną, czy zrozumiała zdanie. Za każdym razem otrzymywał odpowiedź twierdzącą. W rozmowie codziennej ludzie nie zadają sobie trudu, by sprawdzać ro-

zumienie każdego wygłoszonego przez siebie zdania, byłoby to zbyt nużące, jeśli wręcz niemożliwe. Są sytuacje, gdy system kontroli nadawcy tekstu nie odbiera żadnych bodźców stymulujących aktywność układu sterowniczego w procesie komunikacji. Nadawca, przy pomocy tekstu, przekazuje informację, często będąc przekonany, że jest ona właściwie rozumiana przez odbiorcę, tym samym zakłada, że relacja między stosunkami "tekst - informacja /sens/" nadawcy i odbiorcy jest relacją identyczności. Brak relacji identyczności prowadzi do nieporozumień, do niewłaściwego i niezgodnego z intencją nadawcy rozumienia komunikatu.

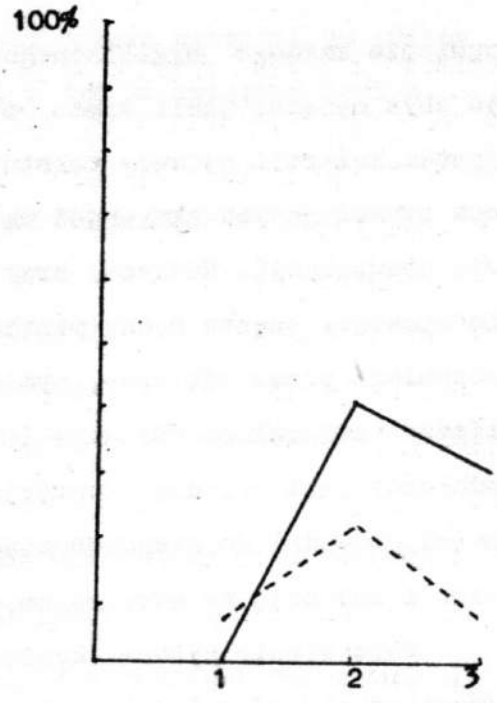
Postawienie pytania kontrolnego wraz z propozycjami /wariantami/ odpowiedzi pełniło w eksperymencie funkcję miernika identyczności relacji między stosunkami "tekst - sens", pomimo uzyskania odpowiedzi potwierdzającej zrozumienie komunikatu. W tym celu obserwowano dwie reakcje słowne:

1. zdecydowanie się na któryś z proponowanych trzech stosunków między tekstem a sensem,
2. uzasadnienie decyzji wyboru.

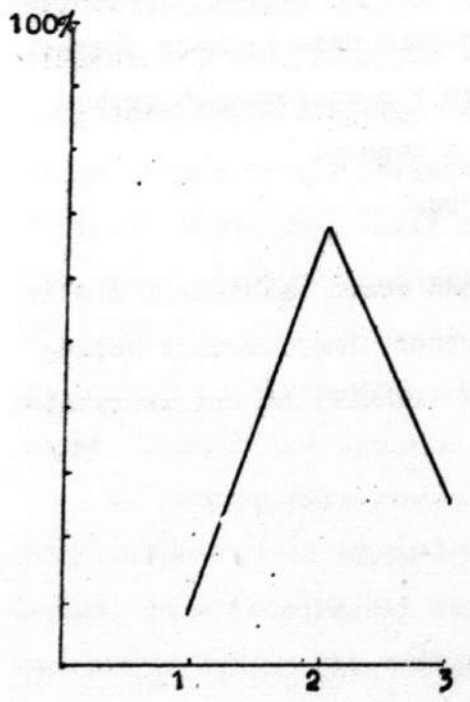
Poniżej wykresy, z których odczytać można zależności między obu rodzajami decyzji. Na osi horyzontalnej decyzje według kolejności: 1. przed, 2. po, 3. w trakcie; na osi wertykalnej - procenty.



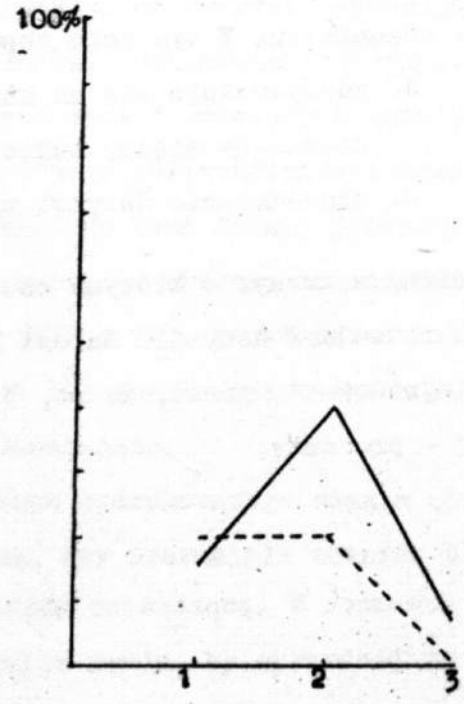
Kl. V



kl. VI



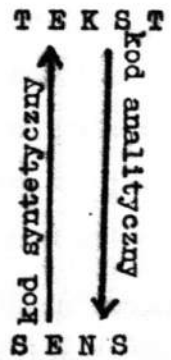
kl. VII



kl. VIII

Linią ciągłą zaznaczono decyzje bezpośrednie, przerywaną - po przemyśleniu. Obserwacja stosunku między obu reakcjami prowadzi do wniosku, że chociaż z jednej strony zwiększył się po przemyśleniu procent reakcji poprawnych /relacja identyczności/ to jednak i tak najwyższy jest wskaźnik wyboru wariantu nieprawidłowego "po śniądaniu", świadczący o umocnieniu się przekonania u odbiorcy /osoba badana/ co do kwalifikowania odpowiedzi nieprawidłowej jako właściwej.

Tak więc danie odbiorcy komunikatu możliwości sprawdzenia działania swego kodu analitycznego deszyfrującego informację zakodowaną przy pomocy równej dla partnerów konwencji językowej /wspólnego dla nich języka/ nie jest środkiem efektywnym prowadzącym do optymalizacji porozumienia się, a w każdym razie nie dla wszystkich. Świadczy to o wyraźnym istnieniu czynników indywidualizujących pracę konwencjonalnych kodów językowych /por. L. Zabrocki 1961, I.A. Mielczuk 1974/:



Jednym z zadań psycholingwistyki eksperymentalnej byłoby więc określenie owych czynników jako ważnych cech mecha-

nizmów mowy / w sensie funkcjonalnym/. W badanym przez nas kodzie analitycznym czynniki indywidualizujące warunkują zarówno poprawną decyzję typu spontanicznego, jak i potrzebę sensownej korekty po przemyśleniu. Poznanie ich pozwoliłoby z góry przewidzieć realność powodzenia aktu komunikacji w sferze odbioru komunikatu.

Jak można zatem próbować dotrzeć do czynników indywidualizujących pracę kodów? Jedną z metod, którą proponujemy, jest metoda analizy argumentacji /ze szczególnym uwzględnieniem argumentacji po przemyśleniu tekstu, a dotyczących wyborów zarówno prawidłowych jak i nieprawidłowych/.

Analiza argumentacji wydobyła takie ich elementy składowe: fakty /tu: kolejność czynności/ oraz interpretacje, które możemy dalej podzielić na życiowe /statystyka doświadczenia życiowego/ i językowe /statystyka doświadczenia językowego wraz ze świadomością metajęzykową/. Wymienione trzy elementy łączą się ze sobą w różne kombinacje, tworząc kontur poszczególnych argumentacji.

Poniżej ilustracja:

f a k t y	+	+	+	+	-
dośw.życiowe	-	-	+	+	-
dośw.język.	-	+	-	-	+

Uwaga: znak "-" nie zawsze oznacza brak któregoś z elementów, lecz jego procentowo niski udział w całości argumentacji.

Można więc zaryzykować twierdzenie, że jednym z ważnych czynników indywidualizujących pracę kodu analitycznego u odbiorcy komunikatu jest s y s t e m p r o p o r c j i między doświadczeniem życiowym a językowym. Element, oznaczany jako fakty jest funkcją pracy czysto reproduktywnej, nierzadko imitującej i bez połączenia z którąś z interpretacji może posiadać znamiona jedynie efektu pracy pamięci.

Drugą ważną sprawą jest zbadanie, jak dalece ów system proporcji jest systemem stabilnym dla człowieka w procesie odbioru komunikatu językowego. Prześledźmy pod tym względem materiał eksperymentalny.

Zacząć trzeba od weryfikacji twierdzenia o istnieniu trzech elementów w argumentacjach / i zarazem trzech czynnikach determinujących pracę kodu analitycznego - językowej pamięci bezpośredniej, doświadczenia językowego i doświadczenia życiowego/.

Zdajemy sobie przy tym sprawę ze schematyczności takiego podziału, bowiem czynników uczestniczących w determinacji odbioru mowy jest znacznie więcej, jak np. stałość uwagi, emocje /K. Obuchowski 1970/. Dla potrzeb opisu psycholingwistycznego poprzestaliśmy na razie na trzech elementach, widząc w przyszłości potrzebę uwzględnienia i pozostałych.

Podniesione w argumentacjach następstwo czasowe dwóch czynności zgodne z występowaniem czasowników w kolejności powierzchniowej zdania najliczniej reprezentowane jest w klasie V /70%/, następnie VI /49%/, VIII /42%/, VII /35%/. Argumentacje te, zbudowane na zasadzie prostego powtórzenia

kolejności czynności wzbogacane zostają równie błędną podbudową językoznawczą, eksponującą kategorię czasu przeszłego czynności pojawiającej się na początku zdania. Owe uzupełnienia natury językoznawczej występują dopiero w klasie VII /14%/ i VIII /21%/, np. - ponieważ na początku autor napisał, że z apetytem zjadł śniadanie, przeczytał gazetę, a następnie dowiedział się; - to znaczy, że już zjadł i potem chciał się upewnić, to przeczytał gazetę; choć niewłaściwe informacje językoznawcze pojawiają się już od klasy V /14%/, i dalej kształtują się następująco: VI /28%/, VII /49%/, np. - dlatego, gdyż jest napisane "z apetytem zjadłem śniadanie", tam jest czas przeszły; - bo pisze "zjadłem", a nie "jem". W klasie VIII nie spotkaliśmy ani jednej błędnej, wyłącznie językoznawczej argumentacji. Powiązanie kolejności faktów z informacją gramatyczną stanowi wyższy stopień działań kombinatorycznych, programujących działanie, stąd brak ich u uczniów klas V i VI, wystarczająca jest za to wiedza dzieci z zakresu kategorii czasu analizowanych predykatów, by samej tej informacji nie mogły one nie wykorzystać już od klasy V.

Połączenie kolejności czynności z interpretacją życiową, nierzadko wykraczającą poza leksykę zdania, kształtuje się następująco: klasa V - 7%, np. - dlatego, że w trakcie śniadania to nie można i jeść i czytać, ten ktoś przeczytał gazetę, by sprawdzić, a zrobił to po śniadaniu; klasa VI - 21%, np. - ponieważ w czasie śniadania niezdrowo jest czytać, a przed śniadaniem jest śpiący, chyba po śniadaniu; klasa VII - 0%; klasa VIII - 7%, np. - pisze, że zjadł wolno

i czytał gazetę.

Przykład argumentacji życiowej, jako wynik błędu dyslektycznego, odnotowujemy w klasie V: _ bo jeśli czytał przed śniadaniem, to chciał się upewnić o godzinie otwarcia wystawy, a czytał przed śniadaniem, bo się śpieszył /gdy napisane jest, że się nie śpieszył/.

Osobną grupę tworzą argumentacje z właściwie zinterpretowaną kolejnością czynności, choć bez wyjaśnień natury gramatycznej: klasa V - 7%, np. - ... nie, przed śniadaniem przeczytał gazetę; klasa VI - 7%, np. - w trakcie śniadania to nie było, napisane, że z apetytem zjadł śniadanie, nie, po przeczytaniu; klasa VII - 0%; klasa VIII - 21%, np. - więc najpierw musiał przeczytać tę gazetę, by upewnić się, a później zjadł śniadanie.

Ostatnią grupę tworzą poprawne argumentacje z interpretacją wyłącznie językoznawczą, należy zaznaczyć, że pojawiają się one od klasy VII:
klasa VII - 7%, np. - dowiedziałem się z tego zdania: "gdy przeczytałem gazetę", klasa VIII - 14%, np. - bo pisze "z apetytem ...", a nie, to źle, bo pisze "gdy", więc przed śniadaniem.

Ciekawe, że nie odnotowujemy żadnego przykładu na argumentację z połączeniem wiedzy językoznawczej i prawidłowym wyszczególnieniem czynności, co mogłoby sugerować, że sama informacja językoznawcza rozstrzyga o potrzebie dodatkowego, powtórnego wymienienia kolejności predykatów.

Warta odnotowania jest obserwacja, że uczniowie podając

argumentację wariantu "w trakcie śniadania" widzą między obu czasownikami równoczesność czasową o charakterze gramatycznej współrzędności. Czynią to najczęściej przez o p u s z c z a n i e zaimka "gdy", lub wstawienie zamiast niego spójnika "i". Świadczyć by to mogło o wyjątkowo słabym doświadczeniu językowym w zakresie zaimkowych wykładników relacji czasowej /por. ilości wyborów tego wariantu: klasa V - 15%, klasa VI - 33%, klasa VII - 26%, klasa VIII - 7%/.

Drugą istotną kwestią jest dynamiczność /elastyczność/ komponentów argumentacji. Do analizy brane były wyłącznie przykłady z decyzjami po przemyśleniu, prowadzącym od wyboru niewłaściwego ku prawidłowemu. W klasie V - 14% zmian pierwotnie błędnej decyzji na prawidłową z argumentacjami kolejności czasowej bez jakiejkolwiek interpretacji językoznawczej, lub z interpretacją życiową. W klasie VI - 7% zmian z argumentacją kolejności faktów również bez interpretacji językoznawczej. W klasie VII czas na przemyślenie nie miał wpływu na zmianę decyzji /przy 7% reakcji prawidłowych/. W klasie VIII - 21% zmian decyzji z argumentacjami o przewadze wyłącznej interpretacji językoznawczej i jednym przykładem z prawidłową kolejnością faktów bez jakiejkolwiek interpretacji. W sumie procent zmian decyzji na prawidłowe, świadczący o d y n a m i c e wzajemnego stosunku doświadczeń /życiowego i językowego w zależności o d s t o p n i a t r u d n o ś c i tekstu/ u badanych dzieci klas V-VIII nie przekroczył wielkości 20.

Można obecnie powtórzyć z większą odpowiedzialnością

tezę o indywidualizacji kodu analitycznego w zależności od:

1. proporcji doświadczeń życiowego i językowego;
2. dynamice procentowej wzajemnego stosunku poszczególnych doświadczeń w każdorazowej czynności odbioru tekstu.

Należy również przypomnieć, że to właśnie t e k s t jest czynnikiem stymulującym potrzebę zmian w proporcji doświadczeń. Im sztywniejszy schemat proporcji, tym mniej szans na powodzenie w rozumieniu o charakterze zarówno spontanicznym, jak i po refleksji. Jednym z warunków właściwej dynamiki obu doświadczeń jest konieczność wyrównywania proporcji między nimi, stąd tymże samym konieczność zwiększania świadomości teoretycznojęzykowej, która wzbogaca swój potencjał przez zwrotną w działaniu hierarchizację treści doświadczenia życiowego.

W rozumieniu tekstu, jako jednej z form semiotycznych o nierzadko skomplikowanej strukturze, dużą rolę odgrywą doświadczenie językowe. Optymalność rozumienia w naszym wypadku, to właściwe proporcje między doświadczeniem życiowym a doświadczeniem językowym oraz dynamika tych proporcji. Dla tekstów strukturalnie złożonych konieczna staje się chwilowa zdecydowana p r z e w a g a doświadczenia językowego nad życiowym, jako determinanta pracy kodu analitycznego. Powstaje więc kolejne ważne pytanie: w jaki sposób można empirycznie zbadać proporcje i dynamikę obu doświadczeń?

Jest to niezwykle ważne zagadnienie wiążące się z psycholingwistycznymi koncepcjami zarówno kompetencji języko-

wych jak i nabywania sprawności językowej. Zarówno L. Wygotski. /1971/, jak i B. Inhelder, J. Piaget /1970/ podkreślają w swych pracach istnienie zmiany proporcji między myśleniem konkretnym a myśleniem operacyjnym /hierarchicznym/ u rozwijających się młodych ludzi. Jest to zjawisko paralelnie związane z postulowaną przez nas zmianą proporcji między doświadczeniem życiowym a językowym.

Problem polega na znalezieniu odpowiednich metod badawczych odkrywających obraz konkretności myślenia werbalnego i jego dynamiki. Patopsychologia eksperymentalna /kliniczna/ dobrze radzi sobie z badaniem tego typu myślenia ludzi chorych /B.V. Zeigarnik 1969/.

Do naszych badań, po koniecznej modyfikacji, przejęliśmy kilka takich testów i poniżej krótka charakterystyka dzieci, którym udało się prawidłowo rozszyfrować zdanie. W zestawieniu, poza charakterystyką argumentacji, podane są każdorazowo wyniki czterech następujących testów:

a. syntetyzowanie i różnicowanie pojęć;
b. stwierdzanie, że element nie należy do zbioru;
c. stwierdzenie relacji między pojęciami i dynamika znajdowania analogii;
d. rozumienie przenośnego sensu przysłów.

Klasa V:

1. argumentacja właściwej kolejności czynności z interpretacją życiową z błędnym pierwszym wyborem: / w kolejności testów podane procenty/
   a. 34/34; b. 40; c. 0; d. 0;
2. argumentacja właściwej kolejności czynności bez jakiej-

kolwiek interpretacji z pierwotnie błędnym wyborem:
a. 68/0; b. 60; c. 34; d.0;

Klasa VI:

1. argumentacja właściwej kolejności czynności bez dodatkowej interpretacji z pierwotnie będnym wyborem:
a. 68/51; b. 100; c. 68; d. 0;

Klasa VII:

1. argumentacja z interpretacją językową z poprawnym natychmiastowym wyborem:
a. 100/100; b. 100; c. 100; d. 87;

Klasa VIII:

1. argumentacja z właściwą kolejnością czynności bez dodatkowej interpretacji /pierwotny wybór prawidłowy/:
a. 68/68; b. 40; c. 34; d. 17;
2. argumentacja j.w. /pierwotny wybór prawidłowy/:
a. 68/85; b. 40; c. 85; d. 34;
3. argumentacja z interpretacją językową /pierwotny wybór błędny/:
a. 51/85; b. 100; c. 100; d. 34;
4. argumentacja j.w. /pierwotny wybór błędny/:
a. 100/83; b. 100; c. 34; d. 34;
5. argumentacja z właściwą kolejnością czynności bez dodatkowej interpretacji /pierwotny wybór błędny/
a. 17/68; b. 60; c. 34; d. 0;

Z zestawień liczbowych umiejętności myślowych można bez trudu odczytać związek między stopniem sprawności językowej a argumentacjami z interpretacją językoznawczą. Jest to ważna obserwacja świadcząca o przydatności stosowanych testów do analizy proporcji doświadczenia życiowego i językowego osób badanych. Wyniki uzyskane implikują dalsze badania dotyczące przede wszystkim dynamiki myślenia /por. wysoki stopień sprawności językowej - natychmiastowa poprawna reakcja z argumentacją językoznawczą/.

W n i o s k i

Otrzymane rezultaty psycholingwistycznych badań sondażowych u dzieci klas V - VIII mogą służyć jako podstawa do dalszych badań na większym i bardziej zróżnicowanym socjalnie materiale.

Sondaż pozwolił dostrzec fakty najbardziej rzucające się w oczy, z których nie w pełni zdajemy sobie sprawę, lub co do których istnienia posiadamy mgliste intuicje. Eksperymentalna diagnostyka psycholingwistyczna pozwala głębiej i precyzyjniej zapoznać się z dowodami, które motywują słuszność różnych koncepcji mechanizmów mowy. Zebrane rezultaty wskazują potrzebę badań w następujących kierunkach:

1. Konwencja językowa umożliwiająca porozumiewanie się członków określonej grupy etnicznej nie przekreśla faktu wyraźnej indywidualizacji kodów /analitycznego i syntetycznego/.

2. Indywidualizacja kodu, jako relacji między tekstem a sensem dotyczy: a. proporcji doświadczeń życiowego o językowego, b. dynamiki procentowej poszczególnych doświadczeń.

3. Czynnikiem stymulującym potrzebę zmian w proporcji doświadczeń w celu powodzenia aktu komunikacji jest tekst językowy /bez względu na rodzaj substancji/.

4. Wzdłużenie okresu czasu dla dokonania powtórnych operacji myślowych nie prowadzi do optymalizacji pracy kodów, szczególnie analitycznego.

5. Optymalizacja pracy kodu analitycznego ściśle związana jest ze wzrostem potencjału doświadczenia językowego, co zwrotnie korzystnie odbija się na jakości doświadczenia życiowego /dzięki hierarchizacji jego treści/.

6. Indywidualizacja pracy kodów jest zjawiskiem podporządkowanym aspektowi rozwojowemu użytkowników języka, np. dla uczniów klas V - VIII konwers relacji następstwa czasowego ogólnie zrozumiały jest zaledwie w 10%, przeważa-w granicach 70% - recepcja powierzchniowa zdania z niewłaściwą interpretacją jezykoznawczą.

7. Stopień doświadczenia życiowego i językowego można wstępnie badać zmodyfikowanymi testami psycholingwistycznymi uzyskując ogólny obraz umiejętności werbalnych.

L I T E R A T U R A

L. Borkowski: Elementy logiki formalnej, Warszawa 1972.

A.R. Łuria: O patołogii grammaticzeskich opieracii. /W:/ "Izwiestija APN RSFSR", wyp. 3, 1946.

I.A. Mielczuk: Opyt primienienija lingwisticzeskoj modieli tipa smysł - tiekst. Moskwa 1974.

B. Inhelder, J. Piaget: Od logiki dziecka do logiki młodzieży. Warszawa 1970.

K. Obuchowski: Kody orientacji a struktura procesów emocjonalnych. Warszawa 1970.

J. Piaget: Strukturalizm, Warszawa 1972.

L.S. Wygotski: Wybrane prace psychologiczne. Warszawa 1971.

L. Zabrocki: Sprachkode. /W:/"Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung" 14 /1961/, Berlin.

B.W. Zeigarnik: Patologia myślenia. Warszawa 1969.