



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Zdania warunkowe w kształceniu uczniów klas wczesnoszkolnych : analiza funkcjonalna

Author: Agata Cabała

Citation style: Cabała Agata. (2015). Zdania warunkowe w kształceniu uczniów klas wczesnoszkolnych : analiza funkcjonalna. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego

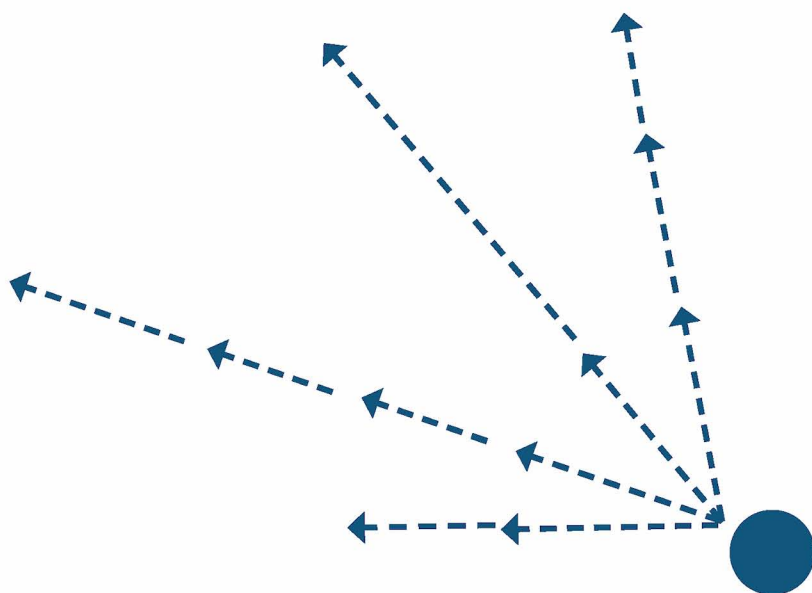


Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Agata Cabała

Zdania warunkowe w kształceniu uczniów klas wczesnoszkolnych

Analiza funkcjonalna



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2015



**Zdania warunkowe w kształceniu
uczniów klas wczesnoszkolnych**
Analiza funkcjonalna



NR 3334

Agata Cabała

Zdania warunkowe w kształceniu uczniów klas wczesnoszkolnych

Analiza funkcjonalna

Redaktor serii: Pedagogika
Ewa Wysocka

Recenzent
Stanisław Palka

Spis treści

Wstęp	9
-----------------	---

Część I

Teoretyczne podstawy badań nad funkcją zdań warunkowych w kształceniu uczniów klas wczesnoszkolnych

Rozdział 1

Zdania warunkowe w edukacji wczesnoszkolnej	19
1.1. Analiza pojęć	19
1.1.1. Kształcenie wczesnoszkolne	21
1.1.2. Zdanie warunkowe	24
1.1.3. Paradoks implikacji	27
1.1.4. Zdanie a wypowiedź	28
1.2. Zdania warunkowe w mowie, myśleniu i działaniu społecznym uczniów w wieku wczesnoszkolnym	30
1.2.1. Cechy umysłowości dzieci 7—10-letnich	31
1.2.2. Zdania warunkowe a reguły gier i zasady postępowania społecznego .	33
1.3. Zadaniowy wymiar analizy zdania warunkowego	35
1.4. Zdanie warunkowe jako narzędzie osiągania celów edukacji wczesnoszkolnej	38
1.4.1. Funkcje okresu kontrfaktycznego <i>gdyby... to...</i> w myśleniu o przyszłości	40

Rozdział 2

Semiotyka zdania warunkowego	43
2.1. Syntaktyka zdania warunkowego	43
2.1.1. Spójnik w zdaniu warunkowym	46
2.2. Semantyka zdania warunkowego	47
2.3. Pragmatyka zdania warunkowego	49

Rozdział 3

Modalność zdania warunkowego	55
3.1. Eksplicacja pojęcia modalności	55
3.2. Kwalifikacja modalna zdań warunkowych	58
3.3. Modalność epistemiczna zdań warunkowych	63
3.3.1. Wykładniki epistemicznych postaw modalnych w zdaniach warunkowych	65
3.4. Modalność deontyczna zdań warunkowych	69
3.4.1. Charakterystyka dyrektyw teleologicznych	74
3.4.2. Dyrektywy teleologiczne stwierdzenia — ujęcie modelowe	79
3.5. Związek warunkowy, związek przyczynowy — relacje pomiędzy treścią członów okresu warunkowego p i q	84
3.5.1. Rodzaje warunków a typy zależności pomiędzy treścią członów warunkowych p i q	86
3.5.2. Zdania warunkowe a prawa nauki	89

Część II

Badania własne nad funkcją zdań warunkowych w kształceniu uczniów klas wczesnoszkolnych

Rozdział 4

Metodologia badań własnych	93
4.1. Refleksje metodologiczne	93
4.2. Przedmiot badań, cel badań, problematyka badań	96
4.3. Zmienne i wskaźniki	104
4.4. Metody, techniki, narzędzia badań	105
4.5. Organizacja badań, wybór terenu badań i badanej zbiorowości	107
4.6. Charakterystyka badanej próby	109

Rozdział 5

Zdania warunkowe ujęte w kategoriach i modelach	113
5.1. Założenia teoretyczne i metodologiczne kategoryzacji zdań warunkowych	113
5.2. Modele funkcjonalne zdań warunkowych	119
5.3. Syntaktyka zdań warunkowych — rodzaje funktorów w wypowiedziach warunkowych autorów podręczników, nauczycieli i uczniów	121
5.3.1. Rodzaje funktorów warunkowych a język pisany i język mówiony	125

Rozdział 6

Funkcje zdań warunkowych w kształceniu uczniów klas wczesnoszkolnych	128
6.1. Funkcje poznawcze zdań warunkowych (model I)	129

6.1.1. Funkcja zdań warunkowych w kształtowaniu u uczniów czynności wyjaśniania	131
6.1.2. Funkcja zdań warunkowych w kształtowaniu u uczniów umiejętności definiowania i innych czynności poznawczych z nią związanych . . .	136
6.1.3. Analiza porównawcza zdań warunkowych związanych z wyjaśnianiem i definiowaniem	140
6.1.4. Funkcja zdań warunkowych w kształtowaniu u uczniów czynności przewidywania i myślenia refleksyjnego	141
6.2. Funkcje wychowawczo-praktyczne zdań warunkowych (model II)	142
6.2.1. Funkcja wypowiedzi warunkowych w organizowaniu przez nauczyciela porządku na zajęciach	145
6.2.2. Funkcja zdań warunkowych w ustanawianiu norm współżycia społecznego klasy szkolnej	146
6.2.3. Funkcja zdań warunkowych w kształtowaniu u uczniów umiejętności sprawnego działania — analiza na przykładzie dyrektyw teleologicznych	148
6.2.3.1. Typy dyrektyw teleologicznych a nabywanie przez uczniów umiejętności sprawnego działania	150
6.2.3.2. Rodzaje dyrektyw teleologicznych a nabywanie przez uczniów umiejętności sprawnego działania	153
6.2.3.3. Stwierdzenia warunkowe dyrektywne nauczycieli i uczniów a typ treści kształcenia	156
6.2.4. Funkcja instruktażowa wypowiedzi warunkowych dyrektywnych . . .	160
6.3. Funkcje zadaniowe zdań warunkowych (model III)	163
6.3.1. Funkcja zdań warunkowych w określaniu i dookreślaniu warunków wykonania zadania dydaktycznego	164
6.3.2. Funkcja zdań warunkowych w przedstawianiu przez ucznia propozycji rozwiązania zadania	166
6.3.3. Funkcja zdań warunkowych w kształtowaniu u uczniów czynności oceny, samooceny, kontroli, samokontroli	168
6.4. Polifunkcyjność zdań warunkowych (model IV)	170
6.4.1. Pochwała, docenienie, upomnienie, pouczenie, irytacja, wyrzut oraz inne komunikaty wyrażane przy pomocy wypowiedzi warunkowych . . .	172
6.4.2. Rola zdań warunkowych w czynnościach zabawowych	173
6.4.3. „Funkcje różne” zdań warunkowych modelu IV — analiza na przykładzie wybranych kategorii zdań	175
6.4.4. Zdania warunkowe w analizach jakościowych	177
6.4.4.1. Zależność: zadanie—odpowiedź	177
6.4.4.2. Warunek w zdaniach warunkowych	180
6.4.4.3. Spójnik „bo” w zdaniach warunkowych	182
6.4.4.4. Niespójność semiotyczno-dydaktyczna w zdaniach warunkowych	184

Analizy podsumowujące. Prawidłowości w analizach zdań warunkowych	187
Aneks	197
Załącznik 1. Przewodnik do sporządzania protokołów z obserwacji zajęć w klasach I—III	197
Załącznik 2. Przykłady zdań warunkowych w kategoriach syntaktycznych i semantyczno-pragmatycznych	200
Załącznik 3. Tabele	219
Bibliografia	269
Summary	285
Résumé	287

Wstęp

Przystępując do opisu funkcji zdań warunkowych w kształceniu uczniów klas wczesnoszkolnych autorka była w sytuacji o tyle wygodnej, o ile kłopotliwej. Wygodnej dlatego, że nie znaleziono w literaturze dydaktycznej ani jednej pracy poświęconej bezpośrednio temu właśnie zagadnieniu. Kłopotliwej z kolei z tego powodu, że gdy mowa o zdaniach warunkowych wpada się w potężny nurt interdyscyplinarnych badań. Nurt, który skupia wielką rzeszę filozofów, logików, semiotyków, językoznawców, gramatyków, psychologów. Nurt, który początkami sięga czasów szkoły megarejskiej¹. Na złożoność opisu zdań warunkowych zwróciła uwagę Izydora Dąmbska, która pisała: „Są to sprawy z pogranicza gramatyki, logiki i psychologii języka potocznego. Wydaje się jednak, że problematyka zdań warunkowych nie wyczerpuje się na tym pograniczu. Co krok, poruszając sprawy na pozór językowe, wkracza się na teren epistemologii: choćby to było zagadnienie absolutnego czy warunkowego charakteru norm, albo stosunku stałego następstwa do uwarunkowania (powiedzenia czasowe a warunkowe). To nie jest przypadek, ale następstwo konieczne roli, jaką struktury językowe odgrywają w poznawaniu czy konstruowaniu tzw. rzeczywistości”².

Interdyscyplinarne usytuowanie przedmiotu rozważań może być kłopotliwe dla badacza, stwarza jednak bardzo ciekawą perspektywę poznawczą.

Autorka podziela pogląd Tomasza Dąbrowskiego, który pisze, iż wielkie odkrycia rodzą się bardzo często na styku dyscyplin, gdy uczoney potrafi przenieść punkt widzenia jednej z nich na drugą, bądź gdy dostrzeże — poza różnicami badanych w nich obiektów — głębsze podobieństwa strukturalne³. Stanisław

¹ O czym pisze J. PELC: *Jeżeli, to*. W: *Studia Semiotyczne XIV—XV*. Wrocław 1986, s. 271.

² I. DĄMBSKA: *Z semantyki zdań warunkowych*. „Przegląd Filozoficzny” 1938, rocznik XLI, z. III, s. 267.

³ T. DĄBROWSKI: *Struktury w ujęciu różnych dyscyplin nauki*. „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1981, nr 1—2, s. 42.

Palka, powołując się na raport EURAB (European Union Research Advisory Board) z 2004 roku na temat badań interdyscyplinarnych w Unii Europejskiej, pisze: „Wiele przełomowych odkryć w nauce ma miejsce na styku dyscyplin naukowych”⁴. Nie rosząc sobie praw do dokonywania wielkich odkryć w dziedzinie refleksji nad zdaniami warunkowymi, dołączając do filozofów, logików, semiotyków, językoznawców, gramatyków, podjęto próbę dydaktycznej analizy zdań warunkowych. Analiza ta, przynajmniej w założeniach autorki, ma charakter interdyscyplinarny. Badania interdyscyplinarne definiuję — za Palką — jako „badania polegające na łączeniu elementów dwóch lub więcej dyscyplin, ale bez stosowania nadrzędnego paradygmatu. Jest to łączenie pojęć, metod, procedur badawczych, danych pochodzących z różnych dyscyplin naukowych (następuje tu wiązanie zainteresowań badaczy pochodzących z różnych dyscyplin wokół ognisk zainteresowań, którymi mogą być zjawiska, pojęcia, teorie, osoby)”⁵.

Dostrzegając korzyści, należy zwrócić uwagę na pewne niebezpieczeństwa takiego podejścia badawczego wynikające chociażby z próby przenoszenia aparatu pojęciowego z jednej dziedziny rozważań do drugiej. Przy tego rodzaju działaniach wykonywanych na pojęciach istnieje groźba ich zniekształcenia, niewłaściwego zrozumienia, obarczenia obcymi treściami i intuicjami, używania słów zupełnie nieoczekiwanych w danym kontekście, pochodzących z niewłaściwych rejonów semantycznych⁶. A przecież wyrazy są kapryśne w doborze towarzystwa⁷. Biorąc pod uwagę niesłychane pomieszanie pojęciowe, jakie panuje już w autonomicznych rozważaniach na temat języka, wygłoszę zdanie postulatywne: Oby niniejsze uwagi nie zwiększyły go⁸.

Autorka ma świadomość faktu, że wiele informacji zawartych w tej pracy należy do wiedzy podstawowej filozofa, semiotyka, logika, językoznawcy. Nie były one jednak „na wyposażeniu wiedzy” dydaktyka, który dokonywał czasami żmudnych studiów, by dojść do wielu, dla innych oczywistych, rozstrzygnięć. Nie było to jednak działanie bezsensowne, bowiem wiedza zdobyta dzięki tego typu analizom w połączeniu z podstawową wiedzą dyscyplinarną autorki, została, miejmy nadzieję, sensownie wykorzystana dla potrzeb analiz dydaktycznych zdań warunkowych.

⁴ S. PALKA: *Badania z pogranicza pedagogiki i innych nauk*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk 2010, s. 338.

⁵ Ibidem, s. 340.

⁶ Por. M. PRZEŁĘCKI: *O świecie rzeczywistym i światach możliwych*. „Studia Filozoficzne” 1974, nr 7, s. 47; M. TOKARZ: *Logiczne problemy komunikacji*. W: *Nowe czasy, nowe języki, nowe (i stare) problemy*. Red. E. JĘDRZEJKO. Katowice 1998, s. 92.

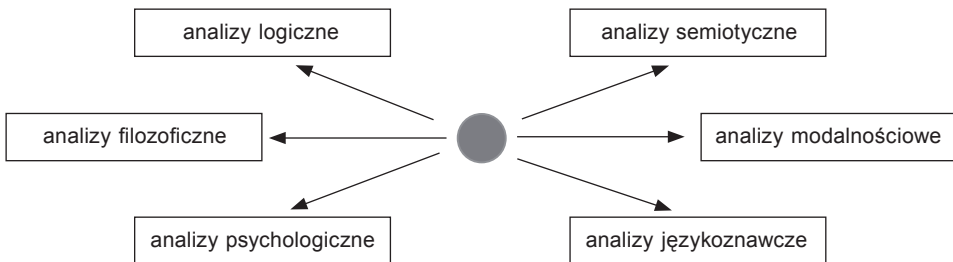
⁷ H. HIŻ: *W obronie belkotu*. W: *Język współczesnej humanistyki*. Red. J. PELC. Warszawa 2000, s. 67.

⁸ Zob. L. KOJ: *Uwagi o funkcjach języka i mowy*. W: *Język a Kultura*. T. 4. *Funkcje języka i wypowiedzi*. Red. J. BARTMIŃSKI, R. GRZEGORCZYKOWA. Wrocław 1991, s. 43.

Dokonując parafrazy wypowiedzi Jana Woleńskiego powiem: jeżeli w ogóle mogę uważać się za dydaktyka, to muszę przyznać, że moje ewentualne kompetencje pochodzą z dydaktyki, a nie ze znajomości semiotyki, modalności, czy też znajomości profesjonalnej warsztatu naukowego. Stwierdzając to, chcę podkreślić, że tezy niniejszego opracowania są głoszone nie w „imieniu” filozofów, czy językoznawców, ale z punktu widzenia dydaktyka (zapewne nie każdego), próbującego analizować zdania warunkowe w interdyscyplinarnej perspektywie⁹. Trudno zgodzić się autorce ze stanowiskiem Doroty Klus-Stańskiej, która — charakteryzując przedmiot badań dydaktycznych — pisze m.in., „dydaktyka (a zwłaszcza dydaktyki przedmiotowe) niechętnie podchodzi do włączania elementów proceduralnych i treściowych (nawet na poziomie środków językowych, np. zasobu leksykalnego) typowych dla innych dyscyplin, może poza psychologią. Perspektywa epistemologiczna, antropologiczna, socjologiczna czy polityczna bywają włączone mechanicznie, w sposób przypadkowy i »dla świętego spokoju«. W ten sposób nigdy nie dochodzi do »zgrania« elementów konwencjonalnie dydaktycznych z tymi, które otwierają inne sposoby rozumienia. Zamiast rekonstrukcyjnej zmiany systemowej, która tworzyłaby nową logikę refleksji nad edukacją szkolną, obserwujemy nieregularne, bezładne, chaotyczne »obi-
 janie się« obcych terminów o krawędzie tradycyjnych granic zakresu i treści pojęć, składających się na koncepcje dydaktyczne”¹⁰.

Schemat 1

Zdania warunkowe w interdyscyplinarnych analizach*



W zaproponowanym opracowaniu podjęto bardzo dużo wątków analizy. Wynika to ze specyfiki przedmiotu opisu i przyjętego przez autorkę sposobu postępowania badawczego. Przedmiot badań jest jednak bardzo konkretnie określony, są to zdania warunkowe występujące w edukacji wczesnoszkolnej. Można powiedzieć, korzystając z erudycji Johna L. Austina, że zdania te zajmują miej-

* Wszystkie schematy, wykresy, tabele w pracy mają swoje źródło w badaniach własnych autorki.

⁹ J. WOLEŃSKI: *Paradygmaty, programy badawcze itp. — historia czy historiozofia nauki? W: W stronę logiki*. Kraków 1996, Wydawnictwo AUREUS, s. 305.

¹⁰ D. KLUS-STAŃSKA: *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa 2010, s. 13—14.

sce „zapoczątkowującego centralnego słońca”¹¹, wokół którego i w związku z którym dokonuje się interdyscyplinarnych badań. Przedstawiam to na schemacie 1.

Celem badawczym niniejszej pracy jest określenie roli zdań warunkowych w kształceniu uczniów klas wczesnoszkolnych. Określenie, jaką „coś” pełni rolę, czyli jaki ma udział, jakie ma znaczenie w jakichś okolicznościach, przedsięwzięciu, sprawie¹², możliwym staje się po dokładnym rozpoznaniu danego stanu rzeczy. Najpierw poznajemy jakie „coś” jest, później zastanawiamy się, jaką spełnia funkcję. Pojęcie funkcji nie pojawiło się tu przypadkowo; pojęć roli i funkcji będą używała zamiennie, pomimo ich — wskazywanych przez prawników, filozofów, językoznawców — nierównoważnych zakresów semantycznych¹³.

Jeżeli powiem, iż jednym z zadań, jakie sobie stawiam w dążeniu do realizacji celu badań, jest zbudowanie funkcjonalnych modeli zdań warunkowych, oczywistym okaże się, iż do pojęcia funkcji powrócę jeszcze, *explicite* lub *implicitie*, w dalszej części pracy. W tym momencie rozważań dodam, iż podstawową kategorią poznawczą, jaką będę posługiwać się w analizach empirycznych zdań jest wyjaśnienie funkcjonalne, które polega, bardzo ogólnie rzecz biorąc, „[...] na wskazaniu jednej lub wielu funkcji, jakie pewien obiekt spełnia w zachowaniu lub realizacji pewnych cech systemu, do którego należy, albo też na ujawnieniu instrumentalnej roli działania w realizowaniu jakiegoś celu”¹⁴.

Praca ma charakter teoretyczno-empiryczny. Znaczy to, iż analizy ilościowo-statystyczne stanowią niewielką egzemplifikację tych możliwych ujęć badawczych, które zaproponowano w analizach jakościowych, teoretycznych i empirycznych. Autorka może wyrazić nadzieję, iż ocena naukowa pracy będzie opierała się przede wszystkim na wartościowaniu, a szacowanie, pojęte jako ocena ilościowych aspektów pracy naukowej, będzie stanowiło jeden z wielu składników wartościowania, które skupia się na jakości ocenianego przedmiotu¹⁵.

Zebrany materiał traktowała autorka egzemplifikacyjnie, a wyniki analiz aproksymacyjnie. Pozwoliło to, z jednej strony, na potwierdzenie teoretycznych

¹¹ Określenia tego użył J.L. Austin w odniesieniu do filozofii. Zob. J.L. AUSTIN: *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*. Tłum. B. CHWEDENČUK. Warszawa 1993, s. 310.

¹² *Słownik języka polskiego*. T. 3. Red. M. SZYMČAK. Warszawa 1993, s. 71.

¹³ Zob. np. *Podręczny słownik języka polskiego*. Oprac. E. SOBOL. Warszawa 1996, s. 217, 852; Z. ZIEMBIŃSKI: *O pojmowaniu celu, zadania, roli i funkcji prawa*. „Państwo i Prawo” 1987, z. 12, s. 15—28; L. KOJ: *Uwagi o funkcjach...*, s. 35—52.

¹⁴ E. NAGEL: *Struktura nauki. Zagadnienia logiki wyjaśnień naukowych*. Tłum. J. GIEDYMIN i in. Warszawa 1970, s. 30.

¹⁵ Zob. J. PELC: „Ocena naukowa winna się opierać przede wszystkim na wartościowaniu, nie zaś na szacowaniu; innymi słowy, powinna przede wszystkim skupić się na jakości ocenianego przedmiotu, a dopiero na drugim miejscu, pomocniczo, na aspektach ilościowych — mimo, że te drugie o wiele łatwiej uchwycić i mimo, że szacowanie nie jest do tego stopnia narażone na subiektywizm, jak wartościowanie”. *Kryteria oceny naukowej*. „Nauka” 1996, nr 3, s. 113.

rozważań i ustaleń, a z drugiej — stanowiło punkt wyjścia do rozbudowy teorii i do określenia specyfiki zdań warunkowych w komunikacji szkolnej¹⁶.

Wybór i, co się z tym wiąże, wartościowanie pewnych sposobów opisu zdań warunkowych był konieczny. Złożona wielostronność przedmiotu badania musi doprowadzać do nieustannych kompromisów precyzji z wszechstronnością rozważań. Znany jest fakt, iż maksymalizmowi metodologicznemu (dążeniu do maksymalnej dokładności) towarzyszy minimalizm zakresu badań, i odwrotnie¹⁷.

Opracowanie niniejsze nie pretenduje do kompletnego wyliczenia istniejących z zakresu zdań warunkowych problemów, a tym bardziej do zadowalającego ich scharakteryzowania. Będzie to raczej próba innego, nie wiem czy nowego, sposobu postawienia starego problemu¹⁸.

„Myślenie przymiotnikowe”, „myślenie epitetowe”, jak pisze Woleński, ma pewną charakterystyczną własność, mianowicie operuje binarnymi opozycjami¹⁹. Na miejscu będzie tu więc umieszczenie następującej uwagi: nie mylmy nowszego z lepszym, a gorszego ze starszym. Nie zawsze nowinki naukowe są oznaką autentycznego postępu, a hołdowanie tradycji — znamię zacofania²⁰. Autorka przyznaje się do „starego”. Owszem dbano o zapoznanie się z nową literaturą na temat zdań warunkowych. Jeżeli jednak prześledzić bibliografię, okaże się, iż *gros* z zamieszczonych tam opracowań pochodzi z lat 60-tych, 70-tych, ba kilkukrotnie przywoływany artykuł Dąbskiej *Z semantyki zdań warunkowych*, został wydany w 1938 roku.

Książka podzielona została na dwie części. Część I ma charakter teoretycznego wprowadzenia w zagadnienie zdań warunkowych w przestrzeni kształcenia wczesnoszkolnego. Rozpoczyna się od wyjaśnień definicyjnych pojęć: *zdanie*, *wypowiedź*, *funktor*, *ekstencja*, *intensja*, *paradoks implikacji*, by następnie w podrozdziale 1.2, 1.3 i 1.4 usytuować zdefiniowane konstrukcje zdań w kształceniu uczniów klas wczesnoszkolnych, ze zwróceniem uwagi na udział zdań warunkowych w mowie, myśleniu i działaniu społecznym uczniów w wieku wczesnoszkolnym, z uwydatnieniem zadaniowego i teleologicznego charakteru tych zdań.

Tematyka rozdziału 2 i 3 wprowadza w konstytutywne dla analiz empirycznych zagadnienia semiotyki i modalności zdania warunkowego. W kategoriach teorii semiotycznej wyjaśniono pojęcie syntaktyki, semiotyki i pragmatyki zdania warunkowego. W kategoriach teorii modalności wprowadzono podział na modalność epistemiczną, deontyczną, aletyczną, opisując związek warunkowy,

¹⁶ Por. E. ROSTAŃSKA: *Dziecko i dorosły w rozmowie*. Katowice 2010, s. 11.

¹⁷ L. KOJ: *Problemy semiotyki logicznej*. Warszawa 1990, s. 9—10.

¹⁸ Por. W.P. ZACZYŃSKI: *Raz jeszcze o statusie ontologiczno-metodologicznym pedagogiki*. „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5—6, s. 12.

¹⁹ J. WOLEŃSKI: *Racjonalność jako modalność*. W: *W stronę...*, s. 125.

²⁰ J. PELC: *Kryteria oceny...*, s. 114.

związek przyczynowy — relacje między treścią członów okresu warunkowego p i q , udział zdań warunkowych w formułowaniu praw nauki.

Część II opracowania stanowią badania własne nad rolą zdań warunkowych w kształceniu uczniów klas wczesnoszkolnych. Po wyjaśnieniach i uzasadnieniach metodologicznych podstaw badań własnych, poczynionych w rozdziale 4 opisano założenia kategoryzacji zdań warunkowych i będące ich konsekwencją cztery modele funkcjonalne zdań warunkowych. W rozdziale 5 zaprezentowano również własne rozważania nad syntaktyką konstrukcji warunkowej.

Rozdział 6 podzielony został, zgodnie z modelami funkcjonalnymi zdań warunkowych, na cztery podrozdziały, opisujące kolejno funkcje: poznawcze, wychowawczo-praktyczne, zadaniowe i polifunkcyjne zdań warunkowych w kształceniu uczniów klas wczesnoszkolnych. Warto przy tym zwrócić uwagę na podrozdział 6.4.4 pracy, gdzie zaprezentowano rezultaty badań jakościowych, jakie nie znalazły się w analizach ilościowo-jakościowych bazy empirycznej rozdziału 6, a stanowią ciekawe, zdaniem autorki, rezultaty analiz konstrukcji warunkowej zdania w wypowiedziach autora podręcznika, nauczyciela, ucznia.

Szczególnie wartościowe, w ocenie autorki, wydają się analizy podsumowujące, w których opisano **prawidłowości** w łańcuchu relacji (zależności): syntaktyka—semantyka (znaczenie)—funkcja; semantyka (znaczenie)—syntaktyka—funkcja; prawidłowości ustawione binarnie.

Książkę zamyka bibliografia i aneksy. Z bogatej literatury naukowej wybierane były w dużej mierze te pozycje książkowe, które poruszały aspekty ogólnometodologiczne, filozoficzne, umożliwiając rozpatrywanie oraz poszukiwanie podstawowych i wspólnych właściwości zdań warunkowych w działaniach edukacyjnych i działaniach naukowych. Przyjęte kryterium sprawiło, że w bibliografii znalazło się *gros* opracowań opublikowanych w ubiegłym wieku, należy jednak podkreślić, że wiele z tych pozycji do dzisiaj zachowuje status fundamentalny dla poruszanej tutaj problematyki.

Jak uprawiamy naukę, zależy w dużej mierze od mistrzów, u których pobieramy nauki. Autorka miała to szczęście i zaszczyt pracować pod kierunkiem Profesora Wojciecha Kojsa. Dziękuję Profesorowi za seminaria, w których uczestniczyłam, a które były świetną szkołą myślenia dydaktycznego. Dziękuję za cykl wykładów im. K. Twardowskiego i możliwość spotkania, rozmowy, dyskusji z Profesorem Leonem Kojem. Dziękuję za stworzenie możliwości cyklicznego udziału w wykładach przygotowywanych przez pracowników Zakładu Dydaktyki Ogólnej Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, kierowanego przez Profesora, by przywołać tu wykłady dr hab. Wiesława Walentukiewicza na temat definiowania, filozofii języka oraz, niezwykle inspirujące, wykłady dr Urszuli Morszczyńskiej na temat norm w kształceniu. Dziękuję za to wszystko, czego Profesor Kojs nauczył mnie w pracy naukowej, ale też, a może przede

wszystkim, za atmosferę wielkiej kultury i wzajemnego szacunku, jaka zawsze charakteryzowała współpracę z Profesorem.

Szczególne słowa podziękowania chcę skierować do recenzenta Profesora Stanisława Palki, za cenne uwagi i sugestie, które podniosły wartość pracy.

Praca wpisuje się bezpośrednio realizację tematu badań statutowych *Treść współczesnej edukacji szkolnej. Aspekty epistemologiczne, aksjologiczne, prakseologiczne i dydaktyczne* Zakładu Dydaktyki Ogólnej i Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W tym miejscu chciałam złożyć podziękowania na ręce Kierownik Zakładu dr hab. Beaty Piłuły za uwzględnienie finansowania niniejszej książki w badaniach statutowych Zakładu.

Część I

**Teoretyczne podstawy badań
nad funkcją zdań warunkowych
w kształceniu uczniów
klas wczesnoszkolnych**

Zdania warunkowe w edukacji wczesnoszkolnej

1.1. Analiza pojęć

Merytoryczną analizę rozpocznę od kilku, w tym momencie niezbędnych, ustaleń teoretyczno-terminologicznych, dokonując wyjaśnienia pojęć *edukacji wczesnoszkolnej*, *zdania warunkowego*, *paradoksu implikacji*. Dalsze ustalenia, dotyczące aparatury pojęciowej, dokonywane będą w trakcie prezentacji poszczególnych zagadnień. Wydaje się to nieuniknione, ze względu na szeroko zakrojony, interdyscyplinarny charakter badań.

Część rozważań dotyka choćby zagadnień semiotyki języka naturalnego, mówionego i pisanego¹, rozpatrywanego głównie, choć nie jedynie, w aspekcie komunikacyjnym, jako środek przekazywania informacji. Logika, tworząc języki sztuczne² rozbudowała możliwości opisu wyrażen języka naturalne-

¹ Dla potrzeb niniejszych rozważań język naturalny definiuję bardzo ogólnie jako: język etniczny czy narodowy, powstały na drodze rozwoju historycznego, zróżnicowany geograficznie i społecznie. Język naturalny przeciwstawia się językom sztucznym, formalnym, także tzw. językom programowania. Zob. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Red. K. POLAŃSKI. Wrocław 1999, s. 272; I. DĄBBSKA: *Niektóre pojęcia gramatyki w świetle logiki*. W: *Znaki i myśli. Wybór pism z semiotyki, teorii nauki i historii filozofii*. Warszawa—Poznań—Toruń 1975, s. 72; U.M. ŻEGLIŃ: *Wprowadzenie do semiotyki teoretycznej i semiotyki kultury*. Toruń 2000, s. 164, 171—172.

² Język sztuczny to język stworzony według ustalonych z góry reguł budowy wypowiedzi i odczytywania ich znaczenia. Do języka tego należą języki budowane w matematyce i w logice formalnej. Są to tzw. języki sformalizowane. Mają one charakter symboliczny w tym sensie, że ich słowniki mają charakter całkowicie arbitralny i jednoznaczny. W języku sformalizowanym za pomocą znaków zdeterminowanych przez reguły składni oraz reguły uznawania zapisuje się schematy wyrażen złożonych. Język sformalizowany może być językiem zinterpretowanym wtedy, kiedy występującym w nim znakom (czy wyrażeniom) przypisuje się jakieś odniesienie do modeli spoza tego języka. Za: U.M. ŻEGLIŃ: *Wprowadzenie do...*, s. 169—171. Zob. także: *Mala encyklopedia logiki*. Wrocław 1988, s. 79; L. BOLC, A. MYKOWIECKA: *Podstawy przetwarzania języka naturalnego. Wybrane metody formalnego zapisu składni*. Warszawa 1992, s. 9—12; M. TOKARZ: *Elementy formalnej teorii składni*. Warszawa 1994, s. 7—9.

go³, dostarczając dodatkowych narzędzi tego opisu m.in. w postaci zapisu formalnego. Ktoś, kto próbuje posługiwać się aparaturą logiczną a nie jest logikiem z wykształcenia, może narazić się na ryzyko naiwnych błędów, czy zarzut braku wiedzy z tej dziedziny. Biorąc to pod uwagę oraz będąc świadomą, iż niektóre dziedziny logiki nie różnią się niczym istotnym od metodologii matematyki⁴, humanista-dydaktyk — dla pełniejszego opisu podejmowanych przez siebie tematów — może próbować sięgać do bardzo szerokiego wachlarza logicznych analiz; także w wypadku badania funkcji zdań warunkowych w edukacji wczesnoszkolnej.

Wojciech Kojis omawiając prakseologiczne aspekty efektywności badań pedagogicznych pisze, m.in.: „[...] współczesna logika zajmuje się zagadnieniami fundamentalnymi nie tylko dla metodologii, ale także dla edukacji, zwłaszcza dla pedagogicznej teorii struktur i funkcji treści. Takie subdyscypliny logiki, jak logika deontyczna, epistemiczna, dialektyczna czy erotetyczna dostarczają cennych narzędzi myślenia o jej głównych problemach”⁵. Ogólny, i ogólnokształcący, charakter logiki stwarza zarówno dla dydaktyki, jak i rozpatrywanych w jej ramach analiz funkcjonalnych zdań warunkowych, szerokie możliwości wzbogacania własnej problematyki i porządkowania swych przedsięwzięć i wyników. Analizy zdań warunkowych są analizami treści kształcenia. Jeżeli przyjmiemy definicję dydaktyki jako nauki o treściach i procesie kształcenia⁶, podejmowany problem badawczy sytuuje się w centrum badań dydaktycznych.

O języku mówię przy pomocy języka. Przedmiot rozważań i narzędzie są jednym⁷. O tym, iż nie są to te same poziomy języka pisać będę w innym fragmencie rozważań. Obok tej zdolności (uniwersalności) języka naturalnego, można wymienić kolejne jego cechy: spontaniczny, nieplanowany, dokonujący się w toku wielowiekowych procesów sposób powstania, obecność wyrażen wprowadzonych drogą definicji ostensywnych, obecność wyrażen okazjonalnych, zmienność funkcji semiotycznych i kategorii semantycznych w zależności od kontekstu i sytuacji, hybrydalny charakter wypowiedzi, duży nadmiar (redundacja) środków komunikowania (parafrazy, powtórzenia itp.), niedopo-

³ L. Koj opisując sposoby budowy formalnej logiki erotetycznej, która miałaby praktyczne zastosowanie w języku naturalnym napisał m.in.: [...] jednym z zadań każdej logiki jest rozbudowanie możliwości, jakie załączkowo tkwią w aparaturze języka naturalnego. Za: L. Koj: *Analiza pytań. I. Problem terminów pierwotnych logiki pytań*. W: *Studia Semiotyczne II 1971*. Wybrał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1970, s. 100.

⁴ M. TOKARZ: *Logiczne problemy komunikacji*. W: *Nowe czasy, nowe języki, nowe (i stare) problemy*. Red. E. JEDRZEJKO. Katowice 1998, s. 87.

⁵ W. KOJIS: *Efektywność badań pedagogicznych*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk 2010, s. 387.

⁶ W. KOJIS: *Treści kształcenia — stare i nowe problemy*. W: *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Kielce 1999, s. 99.

⁷ *Logika i język. Studia z semiotyki logicznej*. Wyboru dokonał, przełożył oraz wstępem opatrzył J. PELC. Warszawa 1967, s. XXVII.

wiedzenia, wypowiedzi niedokończone, skróty myślowe, intensjonalny charakter wypowiedzi⁸.

Wiele z wymienionych tu cech znajdzie konkretne odbicie w analizie materiału badawczego, tzw. bazy empirycznej, w trakcie realizacji której dokonane będą wyjaśnienia przytoczonych terminów i zjawisk językowych.

Te i inne cechy języka wyznaczają poniekąd granice precyzji i dokładności dociekań nad językiem naturalnym⁹.

1.1.1. Kształcenie wczesnoszkolne

Reforma systemu oświatowego w 1999 roku wprowadziła obowiązek kształcenia integralnego na pierwszym etapie kształcenia.

W zreformowanym systemie oświatowym edukacja wczesnoszkolna stanowi I etap edukacyjny, obejmujący klasy I—III szkoły podstawowej¹⁰, nauczanie i wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym¹¹ lub, organizacyjnie rzecz ujmując, w klasach początkowych szkoły podstawowej¹².

„W dydaktyce kształcenie stanowi konstrukt teoretyczny. W zależności od celu badań dokonuje się wyboru jego znaczenia. Współcześnie odchodzi się od pojmowania kształcenia jako typu oddziaływania, którego wynik odnosi się do osobowości ucznia, na rzecz dostrzegania zaangażowania osób w nim uczestniczących w podejmowane działania”¹³.

Definicję kształcenia, która najtrafniej koresponduje z ujęciem teoretyczno-badawczym niniejszego opracowania, przedstawia Stanisław Palka, który pisze: „Kształcenie w ujęciu dydaktyki ogólnej, można pojmować jako zestrój dwóch procesów: nauczania i wychowania intelektualnego (umysłowego)”¹⁴. „Nauczanie jest procesem kierowania uczeniem się dzieci, młodzieży i doro-

⁸ Zob. np. *Mała encyklopedia...*, s. 79; U.M. ŻEGLIŃ: *Wprowadzenie do...*, s. 164—169; K. PISARKOWA: *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*. „Polonica II” 1976, s. 265.

⁹ K. TRZĘSICKI: *Logika operatorów czasów gramatycznych a problem determinizmu*. Białystok 1986, s. 14.

¹⁰ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. „Dziennik Ustaw” 2012 r., poz. 977. Załącznik nr 2. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, s. 9.

¹¹ R. WIĘCKOWSKI: *Edukacja wczesnoszkolna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. POMYKAŁO. Warszawa 1993, s. 169.

¹² IDEM: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa 1995, s. 36.

¹³ E. SZADZIŃSKA: *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*. Katowice 2012, s. 17.

¹⁴ S. PALKA: *Kształcenie jako nauczanie i wychowanie intelektualne*. W: *Integracja nauczania i wychowania*. Red. F. BEREŻNICKI, J. ŚWIRKO-PILIPCZUK. Szczecin 2007, s. 38.

słych występujących w rolach uczniów. Uczenie się zaś to głównie opanowanie wiadomości i umiejętności.

Wychowanie intelektualne jest procesem obejmującym:

- rozwijanie zdolności poznawczych uczniów, przede wszystkim myślenia, pamięci, uwagi, wyobraźni, spostrzegania,
- rozwijanie zainteresowań poznawczych uczniów w zakresie różnorodnych dziedzin wiedzy wchodzących w zakres przedmiotów nauczania szkolnego oraz wykraczających poza obręb tych przedmiotów,
- kształtowanie postaw poznawczych związanych z ideą dociekania do prawdy, związanych z silną motywacją poznawczą, pasją poznawania, krytyczną analizą informacji, niepokojem poznawczym¹⁵.

Nauczanie i wychowanie intelektualne są silnie ze sobą związane¹⁶, a opisywane tu zdania warunkowe biorą udział w kształtowaniu, rozwijaniu wszystkich wymienionych powyżej zdolności, zainteresowań, postaw. W części prezentującej wyniki badań własnych, trochę w innej siatce pojęciowej, zostanie dokonana analiza funkcjonalna zadań warunkowych.

Kształcenie wczesnoszkolne jest kształceniem zintegrowanym, chociaż, jak bardzo trafnie zauważyła Beata Oelszlaeger-Kosturek, „W najnowszej podstawie programowej [autorka powołuje się na Dz.U. z 2009 r, Nr 4, poz. 17 — A.C.] uwzględniającej podjęcie obowiązku szkolnego przez sześciolatek, widoczny jest powrót do używania nazwy »edukacja wczesnoszkolna« w odniesieniu do nauczania w klasach I—III. O »kształceniu zintegrowanym« czytamy w końcowym fragmencie dokumentu, w uwagach do realizacji, gdzie zostało ono utożsamione z formą realizacji edukacji wczesnoszkolnej¹⁷.

Trudno nie zgodzić się też z uwagą Doroty Klus-Stańskiej, że integracja stała się obecnie tematem obowiązkowym we wszystkich publikacjach dotyczących wczesnej edukacji¹⁸, również i w niniejszym opracowaniu nie można pominąć tego terminu, biorąc pod uwagę szczebel kształcenia szkolnego, na jakim przeprowadzane były badania empiryczne. Jednocześnie jednak Klus-Stańska zwraca uwagę na to, że termin „integracja” stracił moc treściową, zyskując nieograniczoną niemal pojemność zakresową¹⁹. „Dążenie do tego, by wiedza w umyśle uczniów miała charakter zintegrowany, a więc była spójna i systemowa, a przez to dynamiczna, elastyczna, dostępna jednostce w formie refleksji i działania w zróżnicowanych sytuacjach, jest godne wysiłku pedagogicznego. Jednak wiedza zintegrowana to zupełnie coś innego niż asocjacje wokół jed-

¹⁵ Ibidem, s. 38.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ B. OELSZLAEGER-KOSTUREK: *Studia o aktywnym uczeniu się dzieci. Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej. Materiały dla studentów i nauczycieli*. Katowice 2013, s. 16—17.

¹⁸ D. KLUS-STAŃSKA, M. NOWICKA: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa 2009, s. 182.

¹⁹ Ibidem, s. 183.

nego tematu”²⁰. „Wiedza to nie tyle zbiór wiadomości (znaczeń), ile sposób ich funkcjonowania w umyśle jednostki”²¹.

Równie sceptycznie (co jak sądzę całkiem dobrze oddaje już sam tytuł opracowania) na temat integracji pisze Eugeniusz Kameduła w *Próbach kształcenia integralnego w szkole podstawowej*, powołując się na aktualne wyniki badań przeprowadzone wśród nauczycieli na terenie Wielkopolski²². „Spory odsetek nauczycieli nie potrafił dobrze realizować kształcenia integralnego w praktyce pedagogicznej. U przeważającej liczby nauczycieli występuje podział na sztywne jednostki 45-minutowe i dość często poszczególne zajęcia poświęcone są edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej itp., pomimo tego, że w podręcznikach układ treści ma najczęściej charakter całościowy”²³.

Maria Lorek, autorka podręcznika ministerialnego do klas wczesnoszkolnych, pisze: „Integracja osobowości niesie konsekwencje w integracji pracy pedagogicznej, szczególnie podkreślanej na szczeblu edukacji początkowej. Dotyczy to nie tylko zestawienia podobnych treści, lecz przede wszystkim uruchomienia takich procesów, które pozwolą na całościowe postrzeganie, ukazywanie wzajemnych związków, wystąpienie dodatniego transferu w uczeniu się, powiązanie relacji człowieka ze środowiskiem, w którym żyje. Niniejsze założenie wymaga kierowania się przesłanką integracji, czyli:

- wiązania, tworzenia struktur,
- odkrywania zależności w całości,
- systematyczności i logiki,
- rozwijania tożsamości ucznia”²⁴.

Dla Beaty Oelszlaeger-Kosturek, „kształcenie zintegrowane to specyficzna forma edukacji, w której założeniu tkwi aktywna postawa uczniów względem poznawanej wiedzy”²⁵. Nie mnożąc kolejnych definicji, nie wchodząc w zawilóści teoretyczne dotyczące pojęcia, czy szerzej ujmując ideę integracji w kształceniu wczesnoszkolnym²⁶, bo nie taki też jest cel niniejszego opracowania, przyjmuję w tym obszarze dociekań ujęcie teoretyczno-badawcze Oelszlaeger-

²⁰ Ibidem.

²¹ D. KLUS-STAŃSKA: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn 2000, s. 95 i dalsze; D. KLUS-STAŃSKA, J. KRUK: *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. D. KLUS-STAŃSKA, M. SZCZEPKA-PUSTKOWSKA. Warszawa 2009, s. 457—504.

²² E. KAMEDUŁA: *Próby kształcenia integralnego w szkole podstawowej*. W: *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsovi*. Red. J. GABZDYL, B. OELSZLAEGER. Sosnowiec 2010, s. 365.

²³ Ibidem, s. 365.

²⁴ M. LOREK, K. SOŚNIAK: *Ja i my. Program nauczania wraz z indywidualizacją procesu kształcenia i wychowania uczniów klas I—III*. Katowice 2010, s. 12.

²⁵ B. OELSZLAEGER-KOSTUREK: *Studia o aktywnym uczeniu się...*, s. 28.

²⁶ Przeglądu stanowisk definicyjnych pojęcia „integracji” na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, dokonała B. OELSZLAEGER-KOSTUREK. Ibidem, s. 18—28.

-Kosturek, wyrażone chyba najpełniej w książce *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*²⁷.

1.1.2. Zdanie warunkowe

Znaczenie gramatyczne terminu zdanie nie całkiem pokrywa się ze znaczeniem logicznym²⁸. „Zdanie w sensie logicznym z punktu widzenia gramatyki charakteryzowane jest jako zdanie oznajmujące. Ale nie każde zdanie oznajmujące poprawnie zbudowane jest zdaniem w sensie logicznym, lecz jest nim tylko taka wypowiedź, która jest prawdziwa albo fałszywa”²⁹. Tak pojęte zdania określa się syntaktycznie, semantycznie i pragmatycznie.

Z punktu widzenia syntaktyki: „*Z* jest zdaniem języka *J* wtedy i tylko wtedy, gdy *Z* jest wyrażeniem mającym odpowiednią strukturę określoną przez reguły składni języka *J*”. W znaczeniu semantycznym: „*Z* jest zdaniem języka *J* wtedy i tylko wtedy, gdy *Z* posiada wartość logiczną, tzn. jest prawdziwe lub fałszywe”. W ostatnim charakteryzowanym tu znaczeniu: „*Z* jest zdaniem języka *J* wtedy i tylko wtedy, gdy *Z* wyraża w *J* jakąś myśl, czyli sąd w sensie logicznym”³⁰.

Termin „sąd” można rozmaicie rozumieć w zależności od dziedziny, w której on występuje. W logice termin ten służy do oznaczania zdań w sensie logicznym³¹. „Zdanie jest prawdziwe wówczas i tylko, gdy w rzeczywistości jest tak, jak to zdanie głosi. Zdanie jest zaś fałszywe wówczas i tylko, gdy w rzeczywistości nie jest tak, jak zdanie to głosi”³². Prawdziwość lub fałszywość są obiektywnymi własnościami zdań, od których należy odróżnić kategorię wiedzy i niewiedzy subiektywnie lub obiektywnie rozumianych³³. Z punktu widzenia podjętej problematyki zdania warunkowego bardziej interesujące będzie zbadanie zagadnienia postawy, jaką zajmuje poznający względem treści zdania. W tym momencie sygnalizuję tylko tę problematykę, która szczegółowo omówiona zostanie w rozdziałach poświęconych pragmatyce i modalności zdania warunkowego.

²⁷ EADEM: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków 2007.

²⁸ L. GUMAŃSKI: *Wprowadzenie w logikę współczesną*. Warszawa 1990, s. 24.

²⁹ U.M. ŻEGLĘN: *Wprowadzenie do...*, s. 67—68.

³⁰ *Mała encyklopedia...*, s. 228.

³¹ U.M. ŻEGLĘN: *Wprowadzenie do...*, s. 72—73.

³² K. TRZĘSICKI: *Logika nieformalna. Zagadnienia wybrane*. Warszawa—Białystok 1995, s. 27.

³³ *Ibidem*, s. 28.

Do pojęcia zdania warunkowego przyjętego w pracy zaliczono nie tylko powiedzenia warunkowe³⁴, zdania warunkowe pytajne i rozkazujące³⁵, ale również zdania, których syntaktyka nie wskazuje na ich warunkowy charakter. Opowiedziano się tym samym za przewagą analiz semantycznych nad syntaktycznymi w opisie roli zdań warunkowych formułowanych w edukacji wczesnoszkolnej. W wyniku przeprowadzonych analiz teoretycznych mogę napisać, iż pewne podziały gramatyczne zdań złożonych zaproponowane przez gramatyków nie odpowiadają potrzebom analiz dydaktycznych. Zastrzegam, iż nie chodzi tutaj o merytoryczną ocenę tych podziałów, ale o zwrócenie uwagi, iż rozwiązania gramatyczne nie zawsze, bo przecież zależy to od celu badań, sprawdzają się w opisach dokonywanych przez dydaktyka. W tym fragmencie rozważań przekażę kilka podstawowych informacji sprawozdawczych na temat budowy i rodzajów zdań złożonych, uwzględniając podziały gramatyczne i logiczne.

Zdania warunkowe należą do zdań złożonych, czyli takich, w których skład wchodzi więcej zdań pojedynczych lub ich równoważników³⁶. Członem konstytutywnym zdania o najprostszej strukturze jest orzeczenie, które wraz z podmiotem tworzą główny związek zdania³⁷. Ze względu na stosunek zachodzący między jego zdaniami składowymi, zdania warunkowe należą do zdań złożonych podrzędnie, w których między zdaniami zachodzi taki stosunek, jak między dwoma członami w zdaniu pojedynczym: jedno jest nadrzędne, określane; drugie podrzędne, określające³⁸.

Zdanie warunkowe zaliczane jest do wypowiedzeń podrzędnych okolicznikowych. Gramatycy (poza wymienionymi poprzednio warunkowymi) wśród tych zdań wymieniają jeszcze takie rodzaje, jak: miejsca; czasu; sposobu; stopnia, miary; przyczyny; celu, przyzwolenia; skutku³⁹.

Zdanie warunkowe podrzędne wraz z nadrzędnym nazywa się okresem warunkowym; zdanie podrzędne jest jego poprzednikiem, nadrzędne następnikiem. Pod wpływem gramatyki łacińskiej najczęściej wyróżnia się trzy rodzaje okresu warunkowego: 1) rzeczywisty (*modus realis*) — warunek jest traktowany przez mówiącego jako zgodny z rzeczywistością; 2) możliwy, hipotetyczny, potencjalny (*modus potentialis*) — warunek jest traktowany jako możliwy do

³⁴ Przez powiedzenie warunkowe rozumiem zdanie w sensie logicznym.

³⁵ Po raz pierwszy z tą propozycją rozszerzenia pojęcia zdania warunkowego spotkałam się u I. Dąbskiej w cytowanym już opracowaniu: *Z semantyki zdań warunkowych*. „Przegląd Filozoficzny” 1938, rocznik XLI, z. III, s. 243.

³⁶ Z. KLEMENSIEWICZ: *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*. Warszawa 1962, s. 117, 132.

³⁷ U.M. ŻEGLEŃ: *Wprowadzenie do...*, s. 68.

³⁸ Z. KLEMENSIEWICZ: *Podstawowe wiadomości...*, s. 133—134.

³⁹ Zob. np. S. JODŁOWSKI: *Podstawy polskiej składni*. Warszawa 1976, s. 187—192; P. BAK: *Gramatyka języka polskiego. Zarys popularny*. Warszawa 1984, s. 451—455; J. STRUTYŃSKI: *Gramatyka polska*. Kraków 1998, s. 324—328.

spełnienia; 3) nierzeczywisty, irrealny (*modus irrealis*) — warunek jest traktowany przez mówiącego jako niezgodny z rzeczywistością⁴⁰.

Z punktu widzenia logiki, czy dokładniej mówiąc semiotyki logicznej⁴¹, zdania warunkowe (inaczej: implikacyjne) należą do zdań złożonych połączonych spójnikiem, nazywanym funktorem zdaniotwórczym, dwuargumentowym (diadycznym) „jeżeli... to...”⁴². Funktor to wyrażenie niesamodzielne, służące do łączenia wyrażzeń. Wyrażzenia, które funktor łączy, noszą nazwę argumentów⁴³.

Z uwagi na zasygnalizowaną już istotną obecność w wypowiedziach warunkowych nauczycieli i uczniów operatorów postaw przekonaniowych, zajmowanych wobec sądu (w rozumieniu: treści zdania), należy wspomnieć o funktorach jednoargumentowych zdaniotwórczych od argumentów zdaniowych (inaczej można je nazwać spójnikami przyzdaniowymi)⁴⁴, reprezentowanych w języku polskim m.in. przez następujące zwroty: *nieprawda, że...; możliwe, że...; wiem, że...; wierzę, że...; myślę, że...; sądzę, że...*⁴⁵. Spójniki (funktory) te, chociaż wymienione w jednym ciągu zdaniowym, nie mają jednakowej wartości semantycznej. Pierwszy z nich zaliczany jest do spójników prawdziwościowych — ekstensjonalnych (od łac. *extensio* — zakres), posiadających taką własność, że wartość logiczna złożonych przy ich użyciu zdań zależy wyłącznie od wartości logicznej argumentów (zdań składowych). Natomiast pozostałe, to spójniki nieprawdziwościowe — intensjonalne (od łac. *intensio* — treść), w których wartość logiczna złożonych przy ich użyciu zdań nie zależy tylko od wartości logicznej zdań składowych, lecz także od czegoś innego, np. od ich treści, kontekstu użycia, tzn. od tego kto, gdzie i kiedy je wypowiada⁴⁶.

Warto również dodać, iż operatory charakteryzujące postawy przekonaniowe występują w kontekstach semantycznych nieprzezroczystych. Konteksty te są kontekstami intensjonalnymi (treściowymi) i charakteryzują się tym, że nie można w nich wyeliminować operatora (będącego zapisem postawy przekonaniowej), gdyż nie jest zachowana równoważność między zdaniem zapisanym z tym operatorem, a zdaniem bez operatora⁴⁷.

⁴⁰ *Encyklopedia językoznawstwa...*, s. 684; *Gramatyka opisowa języka polskiego z ćwiczeniami*. Red. W. DOROSZEWSKI, B. WIECZORKIEWICZ. T. II. *Fleksja i składnia*. Warszawa 1968, s. 238.

⁴¹ Semiotyka logiczna analizuje język w aspekcie formalnym, ustala kategorie wyrażzeń i bada własności wyrażzeń wyróżnionych w ramach tych kategorii. Za: U.M. ŻEGLĘŃ: *Wprowadzenie do...*, s. 19.

⁴² *Ibidem*, s. 78, 85—86.

⁴³ *Ibidem*, s. 85.

⁴⁴ J. PRZYBYŁOWSKI: *Logika z ogólną metodologią nauk. Podręcznik dla humanistów*. Gdańsk 1997, s. 48.

⁴⁵ Zob. M. OMYŁA: *Zarys logiki*. Warszawa 1995, s. 21.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 22; J. PRZYBYŁOWSKI: *Logika z ogólną...*, s. 50; A. PODSIAD: *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa 2000, s. 310.

⁴⁷ U.M. ŻEGLĘŃ: *Wprowadzenie do...*, s. 75.

„Przeciwstawienie ekstensjonalność—intensjonalność pozwala wydobyć na jaw istotną cechę języka naturalnego: jest on językiem intensjonalnym”⁴⁸. Kolejny cytat z Jerzego Pelca pozwoli na płynne przejście do omówienia, istotnego z punktu widzenia poruszanej tu problematyki, zagadnienia paradoksu implikacji: „Implikacja to ekstensjonalny schemat intensjonalnego okresu warunkowego”⁴⁹, którego dość wąska sfera funkcjonowania uderzająco kontrastuje z liberalizmem strzałki ($p \rightarrow q$), dodam za Andrzejem Bogusławskim⁵⁰.

1.1.3. Paradoks implikacji

Logika w tej pracy traktowana jest jako narzędzie opisu procesu dydaktycznego, dlatego też nie poświęcono zagadnieniu paradoksu implikacji tyle miejsca, ile „sugerowałyby”⁵¹ bardzo liczne opracowania temu zagadnieniu poświęcone w literaturze logiczno-filozoficznej⁵². Krótco więc poinformuję o tym, co z ustaleń logików i filozofów wynika dla niniejszych analiz zdania warunkowego w edukacji wczesnoszkolnej.

W analizach implikacji nie bada się związków treściowych między jej członami (argumentami). Tyczy się to zarówno implikacji materialnej, wyrażanej za pomocą tabeli prawdziwościowej, jak i implikacji ścisłej, zdefiniowanej w logice modalnej Clarence’a I. Lewisa jako taka implikacja, w której następnik musi wynikać z poprzednika; A implikuje ściśle B , to tyle, co: nie jest możliwe żeby

⁴⁸ J. PELC: *Wstęp do semiotyki*. Warszawa 1984, s. 285.

⁴⁹ IDEM: *Rzecz o twórczym działaniu: notatki z lektur i refleksje*. „Studia Filozoficzne” 1985, nr 8—9, s. 15.

⁵⁰ A. BOGUSŁAWSKI: *Analiza zdań warunkowych a problem funkcji semiotycznych*. W: *Studia Semiotyczne XIV—XV 1986*. Wstęp J. PELC. Wrocław 1986, s. 215.

⁵¹ Opracowania nic oczywiście nie mogą sugerować. Stąd dla zasygnalizowania zastosowania zabiegu literackiego — personifikacji, wprowadziłam do zapisu znak cudzysłowia. Por. wypowiedź J. Pelca: „Otóż prawdziwość zdania, zgodność z rzeczywistością tego, co ono — używając metafory personifikującej — „głosi”, łatwo sprowadzić do tego, że autor zdania sądzi prawdziwie, a więc sądzi tak jak jest”. J. PELC: *Kryteria oceny naukowej*. „Nauka” 1996, nr 3, s. 112.

⁵² Wskażę na niektóre z nich: K. AJDUKIEWICZ: *Okres warunkowy a implikacja materialna*. W: *Język i poznanie*. T. II. *Wybór pism z lat 1945—1963*. Warszawa 1985, s. 248—265; Z. CZERWIŃSKI: *O paradoksie implikacji*. „Studia Logica” 1958, t. VII, s. 265—271; S. KICZUK: *O niektórych rodzajach implikacji*. „Rocznik Filozoficzny” 1994, t. XLII, z. 1, s. 5—35; L. BORKOWSKI: *Uwagi o okresie warunkowym oraz implikacji materialnej i ścisłej*. W: *Rozprawy logiczne. Księga pamiątkowa ku czci prof. K. Ajdukiewicz*. Warszawa 1964, s. 11—22; J. PELC: *Jeżeli, to*. W: *Studia Semiotyczne XIV—XV...*, s. 271—278.

A było prawdą, a B fałszem⁵³. Powiązanie treściowe jest jednakże istotne dla interpretacji semantyczno-pragmatycznej zdań warunkowych występujących w edukacji szkolnej.

Robert Mackiewicz pisze m.in., iż „ściśle trzymanie się logicznej definicji implikacji prowadzi do powstania tak zwanego paradoksu implikacji, czyli do konieczności uznania za poprawne wielu zdań uznanych za dziwaczne w języku naturalnym, np.: *Jeżeli Piotr zjadł śniadanie, to na Marsie są burze piaskowe*”⁵⁴.

Stoję po stronie tych badaczy, którzy odmawiają zrównywania zdań warunkowych z implikacją materialną czy ścisłą w jakimkolwiek sensie czy trybie⁵⁵. Ponadto nie bez znaczenia będzie przypomnienie, iż logicy mówiąc o zdaniu warunkowym mają zazwyczaj na uwadze powiedzenie warunkowe, tymczasem przedmiotem niniejszych analiz będą również pytania i polecenia warunkowe.

O niejednoznaczności spójnika „*jeżeli... to...*” w języku naturalnym, o pragmatycznej stronie okresu warunkowego i innych ważnych kwestiach związanych z semiotycznymi własnościami zdań warunkowych, napiszę w dalszych częściach pracy. W niniejszym fragmencie analiz, dla zachowania precyzji terminologicznej, wprowadzę rozróżnienie między pojęciami zdania i wypowiedzi.

1.1.4. Zdanie a wypowiedź

Definiując zdanie w sensie logicznym, napisałam, że jest to wypowiedź prawdziwa lub fałszywa. Pomijając dyskusyjny charakter samej definicji „zdania”⁵⁶, zwrócę uwagę, że pojawiają się w niej dwa określenia: zdanie i wypowiedź. Zdanie to wypowiedź spełniająca pewne warunki. Nie chodzi tutaj jednak o subtelność definicyjną „wewnątrzzdaniową”, a o rozróżnienie pomiędzy zdaniem a kontekstem użycia tego zdania, czyli relacją zewnątrzzdanio-

⁵³ *Mała encyklopedia...*, s. 68; S. KICZUK: *O niektórych rodzajach...*, s. 5—22; U.M. ŻEGLIŃ: *Modalność w logice i w filozofii. Podstawy ontyczne*. Warszawa 1990, s. 36.

⁵⁴ R. MACKIEWICZ: *Rozumowanie warunkowe w interpretacji teorii modeli umysłowych. Psychologiczne badania eksperymentalne*. Lublin 2000, s. 20. Zob. także strony 21—31.

⁵⁵ A. BOGUSŁAWSKI: *Analiza zdań warunkowych...*, s. 216; V. KOSESKA-TOSZEWA, V. MALDŽIEVA, J. PENČEV: *Modalność. Problemy teoretyczne*. Warszawa 1996, s. 98—100.

⁵⁶ M. Tokarz w artykule: *Co to jest zdanie w sensie logicznym?* „*Studia Filozoficzne*” 1982, nr 9—10, s. 96, pisze: „Pragnę wykazać, że wyrażenie (D) *Zdanie jest to wypowiedź prawdziwa lub fałszywa*, nigdy nie pełniło, a także obecnie nie pełni oraz pełnić nie może funkcji definicji i ani na jotę niczego tu nie zmienia fakt, że jako definicja jest notorycznie przedstawiane”. Por. uzasadnienie s. 96—99.

wą⁵⁷. „Czymś innym jest abstrakcyjnie pojmowane zdanie, a czymś innym konkretne jego użycie przez określoną osobę, do określonego słuchacza, w pewnym miejscu i czasie. Takie konkretne wykonania językowe będziemy nazywać wypowiedziami”⁵⁸. W innym opracowaniu ten sam autor, Marek Tokarz, pisze: „Przez wypowiedź będziemy rozumieć strukturę, w której nierozzerwalnie związane są ze sobą dwa składniki: zdanie i jego kontekst sytuacyjny”⁵⁹.

W innej stylizacji językowej i innym usytuowaniu teoretycznym, Saussure’owskiego *langue* i *parole* czy Austinowskich aktów mowy, powiem, iż zdanie rezerwuję dla jednostki z planu języka (*langue*), której w *parole* odpowiada wypowiedź⁶⁰. Nie rozbudowując i tak bogatej siatki pojęciowej, jaką operuję w pracy, nie będę szczegółowo analizować teorii aktów mowy. Dla potrzeb niniejszych rozważań powiem za Eleną V. Padučewą, iż opisując znaczenie zdania należy je rozpatrywać w akcie mowy, tzn. opisywać znaczenie zdania funkcjonującego jako wypowiedź. Przedmiotem semantyki powinna być nie tylko semantyczna reprezentacja zdania, lecz również semantyczno-pragmatyczna reprezentacja zdania włączonego w akt mowy, tzn. reprezentacja semantyczno-pragmatyczna wypowiedzi⁶¹.

Bardzo podobnie w tej kwestii wypowiada się Renata Grzegorzycowa: „Wypowiedź jest użyciem zdania w konkretnym akcie mowy, z określonym nadawcą i odbiorcą, z określoną intencją, z aktualizacją systemu indeksowo-referencjalnego odnoszącego wypowiedź do określonej rzeczywistości”⁶². „Zdanie użyte jako wypowiedź uzyskuje nową warstwę informacyjną o charakterze pragmatycznym, która może być aktualizacją pewnej potencji przewidzianej w warstwie semantycznej (kodowej) wypowiedzi, a może stanowić informację nie mieszczącą się w tym, co sugeruje kod”⁶³.

Tak szczegółowe przedstawienie zagadnienia, nie wyda się bezzasadnym, jeśli uświadomimy sobie, iż w komunikacji szkolnej mamy do czynienia z wypowiedziami i tak też traktowane będą zdania warunkowe analizowane w protokołach. Trochę inaczej sprawa przedstawia się ze zdaniem zamieszczonymi w podręcznikach, którym „brak uwikłania sytuacyjnego”, ale do tego powrócę we właściwym miejscu książki.

⁵⁷ Nie wiem, czy używając takich określeń nie narażam się na krytykę ze strony językoznawców, może i uzasadnioną, zaśmieciania języka polskiego dziwolągami — bo nawet nie „neologizmami” — składniowymi.

⁵⁸ M. TOKARZ: *Efektywność aktu mowy*. „Studia Filozoficzne” 1988, nr 10, s. 61.

⁵⁹ IDEM: *Logiczne problemy...*, s. 95.

⁶⁰ R. GRZEGORZYKOWA: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa 1995, s. 36, 92.

⁶¹ E.V. PADUČEVA: *Wypowiedź i jej odniesienie do rzeczywistości. Referencyjne aspekty znaczenia zaimków*. Tłum. Z. KOZŁOWSKA. Warszawa 1992, s. 6, 41.

⁶² R. GRZEGORZYKOWA: *Składniki znaczeń leksemów a interpretacja semantyczno-pragmatyczna wypowiedzi*. „Poradnik Językowy” 1991, z. 3—4, s. 87.

⁶³ Ibidem, s. 87.

1.2. Zdania warunkowe w mowie, myśleniu i działaniu społecznym uczniów w wieku wczesnoszkolnym

Język odgrywa aktywną rolę w procesach poznania i — w konsekwencji — konstruowania rzeczywistości⁶⁴.

„Aktywność językowa dziecka w edukacji początkowej obejmuje szeroki zakres treściowy odnoszący się zarówno do uczenia się języka i jego doskonalenia, jak i do używania go w różnych zakresach edukacyjnych. W okresie wczesnoszkolnym mówienie dziecka odzwierciedla wzrost zainteresowania działaniem, ciekawość poznawczą, relacje społeczne, widzenie świata i samego siebie służą kontaktom interpersonalnym, demonstracji emocji, przekazom i odbiorom znaczenia”⁶⁵, przy czym należy podkreślić za Eugenią Rostańską, iż aktywność językowa, która wykorzystywana jest w toku edukacji, nie jest początkiem, a tylko modyfikacją nabytych już wcześniej przez dziecko kompetencji. Komunikowania się i rozmawiania dziecko uczy się, zanim pozna umiejętność czytania i pisania⁶⁶.

Rozwój języka łączy się integralnie z procesami myślowymi. Myślenie i mowa to najważniejsze składniki rozwoju umysłowego dziecka⁶⁷.

W wieku 4—6 lat dziecko jest już „językowo dorosłym człowiekiem”. Włada ono systemem fonologicznym swego języka, tworzy różne formy gramatyczne i korzysta z podstawowego zasobu wyrazów. Doszedłszy do okresu szkolnego, dziecko w zasadzie swobodnie posługuje się mową potoczną. W swych wypowiedziach stosuje różne schematy składniowe, buduje samodzielnie zdania pojedyncze i złożone⁶⁸.

Wyniki badań na temat rozwoju języka i myślenia dzieci opisywane przez Stefana Szumana i jego współpracowników, uzmysławiają, iż pierwsze zdania warunkowe pojawiają się już w wieku 2—3 lat⁶⁹, chociaż, jak pisze Lidia Geppertowa, poddając analizie spójnik *jak* — *to* w wypowiedziach dzieci we wskazanym okresie rozwoju: „Dziecięce zdania warunkowe ze spójnikami *jak* — *to* są tylko wyjątkowo okresami warunkowymi i to wyłącznie w znaczeniu, w którym można je zastąpić przez proste stwierdzenia o wielokrotnie zacho-

⁶⁴ Zob. np. D. KLUS-STAŃSKA: *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa 2010, s. 146.

⁶⁵ E. ROSTAŃSKA: *Aktywność językowa dziecka w kształceniu zintegrowanym — lingwistyczne kompetencje bazowe i docelowe*. W: *Oblicza edukacji...*, s. 419.

⁶⁶ *Ibidem*, s. 423.

⁶⁷ J. KIDA: *Uwagi ogólne na temat rozwoju języka i myślenia dziecka w młodszym wieku szkolnym*. W: *Kształcenie języka dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Red. J. KIDA. Rzeszów 1997, s. 35.

⁶⁸ *Ibidem*, s. 36.

⁶⁹ *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Red. S. SZUMAN. Warszawa 1968, s. 560—568.

dzącej współczesności dwu stanów rzeczy⁷⁰. Spójniki *gdy, jeżeli, bo, ponieważ* mogą być dla małego dziecka (3-, 6-letniego) „semantycznie puste”. Dzieci często je pomijają, tworząc struktury bezspójnikowe, kiedy indziej zaś używają ich uproszczonych form⁷¹.

Wydaje się, iż pójście dziecka do szkoły może wiązać się — paradoksalnie — z zanikiem swobodnych pytań warunkowych, tzw. „eksperymentów myślowych”, których liczne przykłady podaje Szuman⁷². Dziecko bowiem zaczyna funkcjonować w tzw. szkolnej odmianie języka⁷³, która może ograniczać spontaniczność wypowiedzi dziecięcej, odbierać jej świeżość, redukować w istotny sposób motywację do mówienia⁷⁴. Występowanie — lub też nie — wymienionych negatywnych skutków oddziaływania szkolnego układu komunikacji językowej, zależne jest oczywiście od postawy nauczyciela organizującego proces kształcenia na zajęciach.

W klasie I—III dzieci posługują się poprawnie pod względem gramatycznym i znaczeniowym konstrukcją zdań podrzędnie i współrzędnie złożonych. Przywołam np. wyniki badań Krystyny Lubomirskiej na temat struktury i funkcji wypowiedzi wyrażających związek przyczynowo-skutkowy u dzieci siedmio- i jedenastoletnich⁷⁵.

1.2.1. Cechy umysłowości dzieci 7—10-letnich

W wieku 7—11 lat dzieci znajdują się w trakcie rozwoju operacji konkretnych, zgodnie z podziałem rozwoju myślenia Jeana Piageta⁷⁶. „Najważniejszym, poznawczo, osiągnięciem rozwoju w stadium operacji konkretnych jest opanowanie (konstrukcja) operacji logicznych. Operacje logiczne są to uwewnętr-

⁷⁰ L. GEPPERTOWA: *Rola spójników hipotaktycznych w ujmowaniu stosunków przez dzieci*. Kraków 1959, s. 98.

⁷¹ M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA: *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*. Warszawa 1994, s. 163.

⁷² S. SZUMAN: *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*. Warszawa—Wilno—Lublin 1939, s. 252—270.

⁷³ E. ROSTAŃSKA: *Wybrane uwarunkowania rozwojowe, społeczne i dydaktyczne edukacji językowej dziecka rozpoczynającego naukę szkolną*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. PALKA. Katowice 1994, s. 189.

⁷⁴ *Ibidem*, s. 189. Przy czym, autorka formułując tę wypowiedź powołuje się na opracowanie A. DYDUCHOWEJ: *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*. Kraków 1988.

⁷⁵ K. LUBOMIRSKA: *Przyczynowość w mowie oraz myśleniu dzieci siedmio- i jedenastoletnich*. Warszawa 1980, 59—99.

⁷⁶ B.J. WADSWORTH: *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Tłum. M. BABIUCH. Warszawa 1998, s. 109.

nione czynności poznawcze⁷⁷. Zinterioryzowana czynność wewnętrzna to operacja umysłowa, jak pisze Izabela Gomółka-Walaszek⁷⁸. „Myślenie operacyjne na poziomie konkretnym jest ściśle związane z rzeczywistością. Dziecko myśli głównie o wykonywaniu czynności fizycznych na przedmiotach. Manipulując rzeczami, jednocześnie wykonuje operacje w umyśle⁷⁹. Dziecko decentruje swoje spostrzeżenia, zwraca uwagę na przekształcenia i — co najważniejsze — posiada zdolność odwracania operacji umysłowych⁸⁰. W studium operacji konkretnych dziecko przestaje już być zależne od percepcji i staje się zdolne do rozwiązywania większości problemów poznawczych; dodam jednak: problemy te nie mogą być skomplikowane. Kłopoty z rozwiązaniem pojawiają się, kiedy w sytuację problemową uwikłanych jest więcej niż dwie zmienne⁸¹.”

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska w komentarzu do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej, w argumentach uzasadniających zalecany sposób realizacji treści matematycznych, pisze m.in.: „Dla przywrócenia właściwych proporcji w procesie kształcenia, ustala się, że najwyżej jedna czwarta czasu przeznaczonego na edukację matematyczną może być przeznaczona na korzystanie z zeszytów ćwiczeń. W trakcie układania i rozwiązywania zadań trzeba bowiem zadbać o wstępną matematyzację: dzieci, rozwiązując zadania matematyczne, powinny manipulować przedmiotami lub obiektami zastępczymi, a potem zapisywać rozwiązanie w zeszycie ćwiczeń⁸².”

Na opisywanym etapie, rozwijają się pojęcia przyczynowości, przestrzeni, czasu, prędkości. Pojawiają się takie schematy operacji logicznych, jak porządkowanie (szeregowanie), klasyfikowanie⁸³, których rozwój doprowadza z czasem, w wieku 11—12 lat do ustalenia pewnego systemu klasyfikacji, dzięki któremu wszystkie elementy składowe mogą być zorganizowane w jakieś większe całości⁸⁴. Z klasyfikowaniem powiązana jest umiejętność porównywania, a więc znalezienia cech wspólnych przedmiotów czy zjawisk jednej klasy i cech różniących tę klasę od innej. Warto wspomnieć, iż efektem prawidłowego przebiegu podstawowych procesów myślenia — tj. analizy, syntezy, abstrakcji, po-

⁷⁷ Ibidem, s. 114.

⁷⁸ I. GOMÓŁKA-WALASZEK: *Operacyjność myślenia konkretnego i jej uwarunkowania (w aspekcie osiągnięć z matematyki w klasie I)*. Częstochowa 1996, s. 12.

⁷⁹ Ibidem, s. 11—12.

⁸⁰ B.J. WADSWORTH: *Teoria Piageta...*, s. 109.

⁸¹ Ibidem; J. ROSTOWSKI, T. ROSTOWSKA: *Rozwój psychiczny dziecka w młodszym wieku szkolnym a jego podatność na edukację*. W: *Edukacja i rozwój dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Red. J. TREMPAŁA. Warszawa—Poznań 1989, s. 21.

⁸² E. GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA: *Komentarz do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*. www.men.gov.pl (data dostępu: 27.11.2014), s. 65—66.

⁸³ B.J. WADSWORTH: *Teoria Piageta...*, s. 110, 114—120; I. GOMÓŁKA-WALASZEK: *Operacyjność myślenia...*, s. 17. Zob. M. KIELAR-TURSKA: *Jak pomagać dziecku w pozowaniu świata*. Warszawa 1992.

⁸⁴ J. ROSTOWSKI, T. ROSTOWSKA: *Rozwój psychiczny...*, s. 24.

równywania — jest ukształtowanie pojęć. Jednym z podstawowych wskaźników stopnia umiejętności operowania pojęciami ze zrozumieniem jest sposób ich definiowania. Rozwój umiejętności definiowania pojęć, jak i umiejętności przyporządkowywania pojęć podrzędnych pojęciom nadrzędnym, wykazuje szczególne nasilenie u dzieci 10—11-letnich⁸⁵.

1.2.2. Zdania warunkowe a reguły gier i zasady postępowania społecznego

W konsekwencji pojawienia się operacji konkretnych i współwystępujących z nimi innych procesów umysłowych, dzieci w klasach I—III, nie tylko uczą się reguł, które mogą być formułowane w postaci zdań warunkowych, ale i postępować zgodnie z regułami, które zostały sformułowane przez innych. Umiejętność prowadzenia gry z regułami jest wynikiem osiągnięcia odpowiedniego poziomu rozwoju intelektualnego dziecka, ale i wskaźnikiem jego społecznienia. Pomędzy grającymi dziećmi pojawia się współdziałanie w sensie społecznym⁸⁶. Dzieci zaczynają pojmować, że reguły gry mogą być zmienne, o ile wszyscy uczestnicy gry zgodzą się na to. Starają się wygrywać (zachowanie społeczne), podporządkowując się równocześnie regułom⁸⁷. „Cechą charakterystyczną relacji społecznych występujących w grach jest to, że dotyczą one zależności między grającymi: czynności i miejsce gracza w danym układzie jest w sposób widoczny zależne od czynności i miejsca drugiego gracza lub innych grających”⁸⁸.

Ciekawe, interdyscyplinarnie usytuowane badania nad grami dydaktycznymi w klasach „0” i edukacji wczesnoszkolnej przeprowadził, cytowany już powyżej, Rafał Kojs⁸⁹. W kontekście omawianych tu reguł gier i zasad postępowania społecznego, warto przywołać jeszcze inne słowa autora: „Rozpoczęcie gry poprzedzone zostaje określoną motywacją związaną z potrzebą wykazania się, zaznaczenia swej wartości, sprawdzenia swych możliwości. Im silniejsza jest motywacja, tym ważniejszy jest finał gry — zwycięstwo lub porażka w tzw.

⁸⁵ E. ZIÓLKOWSKA-RUDOWICZ: *Zdolności intelektualne dzieci 10—12-letnich i ich uwarunkowania w pracy szkoły*. Wrocław 1982, s. 45—48.

⁸⁶ J. ROSTOWSKI, T. ROSTOWSKA: *Rozwój psychiczny...*, s. 19.

⁸⁷ B.J. WADSWORTH: *Teoria Piageta...*, s. 126.

⁸⁸ R. KOJS: *Komunikacja w grach edukacyjnych*. W: *Komunikacja w edukacji. Uwarunkowania i właściwości*. Red. J. GABZDYL. Racibórz 2009, s. 153.

⁸⁹ Zob. np. R. KOJS: *Konieczność, możliwości i powinności w grach dydaktycznych*. W: *Modalne aspekty treści kształcenia*. „Chowanna” Tom Jubileuszowy. Red. W. KOJS. Katowice 2009, s. 307—319.

grach o sumie zerowej bądź uzyskanie wysokiego wyniku w innych grach. Zarówno sukces w grze, jak i jego brak mają swój wymiar psychiczny i społeczny, ze względu na towarzyszące grze przeżycia i skutki tych emocji. Mogą one daleko wykraczać poza samą grę, kształtując stosunek: do siebie jako do zwycięzcy lub pokonanego, do przeciwnika jako do zwycięzcy lub pokonanego, do zespołu, z którym się gra, i do poszczególnych członków tegoż zespołu, do zespołu przeciwnika i poszczególnych jego członków. Gra poprzez swoją dynamikę, nieustanne zmiany relacji między jej uczestnikami, wywoływane zgodnie z obowiązującymi w niej regułami, zasadami (nakazami, zakazami i uprawnieniami), ciągle stwarza okazje do poznawania siebie i innych na tle oraz w odniesieniu do jasno określonych i obowiązujących przepisów. Konsekwencją przeprowadzonej gry może być przeniesienie sposobu poznawania i oceniania jej uczestników i siebie na sytuacje poza grą, w których dane zachowanie nie zawsze jest łatwo odnieść do norm (nie są znane lub mało znane). Wytworzona więc zostaje potrzeba sprzyjająca tworzeniu norm: próba wyjaśnienia zachowania, próba uzasadnienia słuszności lub braku słuszności celu zachowania, próba określenia nadrzędnej zasady dla danego zachowania, próba stworzenia — analogicznie jak w grze — systemu regulacji zachowań⁹⁰.

Kształtowanie umiejętności współpracy z innymi w zabawie, nauce szkolnej i w sytuacjach życiowych, przestrzeganie reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej oraz w świecie dorosłych, wpisane zostało jako jedno z zadań do realizacji w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych w zakresie treści edukacji społecznej*⁹¹. Nauczyciel stwarza uczniom warunki do nabywania tych umiejętności m.in. poprzez realizację jednego z celów ogólnych kształcenia wczesnoszkolnego, jakim jest według Marii Lorek: „Zgodne współdziałanie z innymi”⁹², które przejawia się m.in.: kształtowaniem umiejętności nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi, z osobami niepełnosprawnymi, przedstawicielami innej narodowości, rasy itp.; wdrażaniem do współpracy w zespole; kształtowaniem dojrzałości emocjonalnej do kierowania swoim postępowaniem i przyjmowanie za nie odpowiedzialności; przygotowaniem do rozpoznawania wartości moralnych i dokonywania świadomych wyborów; kształtowaniem umiejętności działania w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych; pogłębianiem norm współżycia społecznego; kształtowaniem umiejętności rozumienia innych i porozumiewania się⁹³.

Okolo 7—8 roku życia, zgodnie z wynikami badań Jeana Piageta, dzieci nabywają zdolność do dokonywania własnych ocen moralnych i zaczynają wypracowywać własne normy, czyli rozważać poprawność działań i ich skutków

⁹⁰ Ibidem, s. 315.

⁹¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej...*, s. 7.

⁹² M. LOREK, K. SOŚNIAK: *Ja i my...*, s. 17.

⁹³ Ibidem, s. 17—18.

dla innych osób. Nie znaczy to oczywiście, że ich oceny koniecznie muszą być prawidłowe⁹⁴. Druga faza młodszego wieku szkolnego (w interpretacji teorii Piagetowskiej dokonanej przez Zofię Olek-Redlarską) zawiera pewne przejawy autonomii moralnej polegającej na szacunku dla reguł wynikających ze wzajemnego porozumienia, poszanowania dla zasady wzajemności oraz uwzględniania przy ocenie nie tylko wymiaru samego czynu, ale i intencji jego sprawcy⁹⁵.

Zamieszczenie powyższych informacji w opracowywaniu funkcjonalnej teorii zdania warunkowego w edukacji wczesnoszkolnej wyda się zasadnym, jeśli uświadomimy sobie, iż reguły, instrukcje, przepisy prowadzenia gier, w tym gier dydaktycznych, ustalone zasady, normy postępowania społeczno-moralnego przyjmują często formę syntaktyczną warunkową. O wynikach badań własnych nad tym wymiarem analiz zdań warunkowych napiszę w części II pracy.

1.3. Zadaniowy wymiar analizy zdania warunkowego

Zdania warunkowe przyjmujące postać pytań i poleceń są zadaniami dydaktycznymi, które definiuję za Kojsem, jako: „żądanie uzyskania pewnego stanu, wykonania pewnych zabiegów (czynności) na zbiorze danych wyjściowych w celu otrzymania pożądanego ich stanu lub też jako żądanie uzupełnienia zbioru danych wyjściowych”⁹⁶. Tak pojęte zdania warunkowe są narzędziami nauczania, uczenia się.

Jolanta Gabzdyl, sytuując analizy pytań i poleceń w teorii prakseodydaktycznej, pisze m.in. o specyfice komunikacji szkolnej, specyfice przejawiającej się na płaszczyźnie syntaktycznej, semantycznej i pragmatycznej. Jeżeli przywołać płaszczyznę syntaktyczną, „pytania i polecenia nauczycieli, powstałe i funkcjonujące w danych językowych i zadaniowych kontekstach komunikacji dydaktycznej, cechują bardzo zróżnicowane schematy konstrukcji. Odbiegają one od występujących na ogół w literaturze przedmiotu, w rodzaju: najpierw wyrażenie językowe stanowiące (pojedynczy) operator, a następnie wyrażenie (wyrażenia) językowe stanowiące (pojedynczy) obiekt”⁹⁷. O specyfice nauczy-

⁹⁴ B.J. WADSWORTH: *Teoria Piageta...*, s. 124.

⁹⁵ Z. OLEK-REDLARSKA: *Rozumienie pojęć moralnych. Edukacja wczesnoszkolna*. Białystok 2002, s. 60. Zob. także: Z. NOWAK: *Kompetencja moralna dzieci siedmioletnich w sytuacjach zabawowych*. W: *Funkcje zabaw w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Red. K. DURAJ-NOWAKOWA, B. MUCHACKA. Kraków 1998, s. 123—128.

⁹⁶ W. KOJS: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994, s. 115.

⁹⁷ J. GABZDYL: *O modalności (nauczycielskich) pytań i poleceń*. W: *Modalne aspekty...*, s. 244.

cielskich i uczniowskich komunikatów (zadań dydaktycznych), pytań, poleceń (ciągów pytań, poleceń) przeczytać można u cytowanej tu Gabzdyl⁹⁸. Rozważania te bliskie są spojrzeniu autorki niniejszego opracowania, wychodzącej również ze szkoły myślenia dydaktycznego profesora Wojciecha Kojsa⁹⁹.

Nauczyciel, autor podręcznika przez odpowiedni dobór pytań i poleceń jest w stanie kierować rozumowaniami uczniów¹⁰⁰. Przyjmując, iż zdanie warunkowe jest werbalizacją ogniwa w łańcuchu każdego rozumowania¹⁰¹, a rozumowanie za Janem Woleńskim zdefiniuję jako twórczy akt poznawczy¹⁰², proces dokonywania odkrycia¹⁰³, łatwo dostrzec „wysokie walory kształcące formułowania zdań warunkowych oraz ujmowania wynikających z nich konsekwencji logicznych. Kształcenie operacji poznawczych nieodłącznie jest związane z używaniem spójnika implikacji »jeżeli... to« lub spójników o podobnej funkcji, tzn. oznaczania i wywoływania operacji odwrotnej do dedukowalności”¹⁰⁴.

Maria Nagajowa opisując zadania—polecenia i zadania—problemy wśród tych ostatnich wyróżnia pytania proste i pytania problemy¹⁰⁵. „Pytanie—problem wymaga skomplikowanych operacji myślowych, takich jak analiza i synteza, dedukcja i indukcja, rozumowanie, tj. uzasadnianie, wyjaśnianie, wnioskowanie, oraz uogólnianie”¹⁰⁶. Posługując się zdaniem warunkowym jako narzędziem (środkiem) nauczania realizujemy wciąż aktualnie brzmiący postulat Kazimierza Ajdukiewicza — podnoszenia kultury logicznej uczniów, co dokonuje się m.in. przez wyrobienie umiejętności poprawnego wnioskowania i rozumowania¹⁰⁷.

⁹⁸ Zob. np. J. GABZDYL: *Szkice do prakseodydaktycznej teorii celów, poleceń i pytań w kształceniu wczesnoszkolnym*. Racibórz 2012; J. GABZDYL: *O istocie, strukturach i funkcjach ciągów pytań i poleceń nauczyciela*. W: *Edukacja Jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T. KOSZCZYC, W. STAROŚCIAK. T. 2. Wrocław 2009, s. 173—181; J. GABZDYL: *W kręgu wczesnoszkolnych komunikatów dydaktycznych: pytania i (nie)adekwatne odpowiedzi*. W: *Komunikacja w edukacji...*, s. 226—240.

⁹⁹ Zob. A. CABALA: *Rola szkoły myślenia dydaktycznego Wojciecha Kojsa w kształtowaniu kultury logicznej uczniów i wychowanków*. W: *Oblicza edukacji...*, s. 74—80.

¹⁰⁰ Zagadnieniami wpływu zadania dydaktycznego na kształcenie umiejętności poznawczych od wielu lat zajmuje się Wojciech Kojs. Zob. opracowania tegoż autora zamieszczone w bibliografii.

¹⁰¹ J. PELC: *Rzecz o twórczym...*, s. 15.

¹⁰² J. WOLEŃSKI: *Dedukcja, logika i twórczość poznawcza*. W: *W stronę...*, s. 203.

¹⁰³ J. PELC: *Rzecz o twórczym...*, s. 15.

¹⁰⁴ W. KOJS: *Językowe wyznaczniki procesów edukacyjnych*. W: *Edukacja, technologia kształcenia, media. Książka poświęcona Prof. L. Leji*. Poznań 1993, s. 82.

¹⁰⁵ M. NAGAJOWA: *Forma językowa i funkcja dydaktyczna zadań*. „Język Polski” 1990, nr 5, s. 215—216.

¹⁰⁶ *Ibidem*, s. 218.

¹⁰⁷ Zob. K. AJDUKIEWICZ: *Co może zrobić szkoła dla podniesienia kultury logicznej uczniów?* W: *Język i poznanie*. T. II..., s. 322—331; J. WOLEŃSKI: *Czy kultury logicznej...*, s. 463—473.

Zdania warunkowe, w postaci stwierdzeń, są składnikami wiedzy i wówczas mogą być rozpatrywane z punktu widzenia struktury treści kształcenia, czyli z punktu widzenia środków służących przekształcaniu świadomości ucznia¹⁰⁸.

Proces dydaktyczny jest procesem komunikacyjnym, procesem zadaniowym, ale jak słusznie zauważa Eugeniusz Piotrowski, „realizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego nie może przebiegać na zasadzie ścisłego wykonywania poleceń nauczyciela, w rękach którego skupiają się wszystkie decyzje. Stosunki takie tkwią mocno w przeszłości odnoszącej się do zacofanego społeczeństwa, w którym nauczyciel stanowił jedyne źródło wiedzy dla ucznia”¹⁰⁹. Wypowiedź ta jest fragmentem artykułu Piotrowskiego na temat podmiotowości nauczyciela i ucznia w procesie nauczania—uczenia się. Nie wchodząc w zawilosci definicyjne, rozbudowane koncepcje interdyscyplinarnych badań poświęconych podmiotowości¹¹⁰, przyjmuję, że podmiotowość jest założeniem, pewnym standardem, celem do którego dążymy, też na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, też przy użyciu zadań dydaktycznych w formie syntaktycznej zdania warunkowego. O tym, iż założenie urealnia się w postaci konkretnych rezultatów, efektów kształcenia bardzo ciekawie, powołując się na wyniki badań własnych, pisała Beata Oelszlaeger¹¹¹. Warto w tym miejscu dodać, iż przywołana autorka osadziła swoją problematykę badawczą w teorii uczenia się przez działanie, teorii zadania dydaktycznego Wojciecha Kojasa¹¹², podobnie, jak autorka niniejszego opracowania.

¹⁰⁸ Por. W. KOJS: *Przygotowanie ucznia do samodzielnego wyjaśniania faktów*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1981, T. XXVII, s. 53. Zob. także: W. KOJS: *Treści kształcenia — stare i nowe problemy*. W: *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Kielce 1999.

¹⁰⁹ E. PIOTROWSKI: *Nauczyciel i uczeń jako równoprawne podmioty w procesie uczenia się — nauczania*. W: *Oblicza edukacji...*, s. 359.

¹¹⁰ Zob. np. E. SZADZIŃSKA: *Podmiotowość jednostki w badaniach nauk humanistycznych*. W: *Przemiany celów kształcenia*. Red. V. RODEK, E. SZADZIŃSKA, I. WENDREŃSKA. Toruń 2012, s. 51—60; E. SZADZIŃSKA: *Cele podmiotowe w procesie kształcenia*. W: *Przemiany celów...*, s. 63—83; B. OELSZLAEGGER-KOSTUREK: *Studia o aktywnym uczeniu się...*, s. 41—73; J. GABZDYL: *Szkice do prakseodydaktycznej teorii...*, s. 125—145; Z. SPENDEL: *Podmiotowość człowieka a psychologia historyczna*. Katowice 1994.

¹¹¹ B. OELSZLAEGGER: *Jak uczyć uczenia się?...*

¹¹² Zob. bibliografia.

1.4. Zdanie warunkowe jako narzędzie osiągnięcia celów edukacji wczesnoszkolnej

„Fakt ścisłego powiązania edukacji z językiem, a ściślej z komunikacją językową, czyni z niej system wybitnie teliczny”¹¹³. Język, a w tym jego komponent w postaci zdania warunkowego, traktować można jako narzędzie umożliwiające realizację celów kształcenia. Na związki zachodzące między celami kształcenia i językiem zwrócił uwagę m.in. Wojciech Kojs¹¹⁴, Jolanta Gabzdyl¹¹⁵. Priorytetowe potraktowanie celów kształcenia wynika z ich funkcji sterującej doborem innych elementów systemu kształcenia — środków, metod, organizacji, warunków¹¹⁶. Zdania warunkowe mogą być celem, jak i środkami: narzędziami realizacji pewnych celów edukacji wczesnoszkolnej w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. W dalszej części wskażę na rolę zdań warunkowych w: kształceniu sprawności intelektualnych ucznia, pewnych cech jego umysłowości: samodzielności poznawczej; kompetencji komunikowania się, prowadzenia dyskusji, dialogu; określaniu zasad, reguł postępowania społeczno-moralnego, realizacji celów wychowawczych pracy szkoły.

W strukturę syntaktyczną zdania warunkowego wpisana jest relacyjność, zależność. Wydaje się oczywistym, iż sięganie przez nauczyciela, autora podręcznika po zdania warunkowe przyczynia się do rozwijania u uczniów zdolności poznawczych, określonych w punkcie 3. zadań szkoły w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla I etapu edukacyjnego: klas I—III edukacji wczesnoszkolnej*¹¹⁷. W zakres pojęcia „zdolności poznawcze” wchodzi z całą pewnością takie umiejętności, jak: opisywanie, wyjaśnianie, porównywanie, różnicowanie, porządkowanie, klasyfikowanie, definiowanie, przewidywanie, rozwiązywanie problemów poznawczych i realizacyjnych, projektowanie, planowanie, kontrolowanie, ocenianie i wielu innych, pożądaných umiejętności, które zapisane są *explicite* lub *implicite* w podstawie programowej¹¹⁸.

Warto jeszcze w analizach roli zdań warunkowych w kształceniu sprawności intelektualnych ucznia zwrócić uwagę na „rozumienie”, która to umiejęt-

¹¹³ W. KOJS: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*. Katowice 1994, s. 39.

¹¹⁴ Ibidem, s. 38—39.

¹¹⁵ J. GABZDYL: *Szkice do prakseodydaktycznej...*

¹¹⁶ W. KOJS, U. MORSZCZYŃSKA: *Dydaktyczne cele i zadania szkoły — a samodzielność poznawcza ucznia*. W: *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport nr 6. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia (Kształcenie dla rozwoju)*. Red. W. KOJS. Poznań—Cieszyn 1991, s. 9.

¹¹⁷ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej...*, s. 4.

¹¹⁸ Ibidem, s. 4—18.

ność poznawcza była i jest przedstawiana jako warunek konieczny kształcenia. Autorzy raportu Klubu Rzymskiego, podejmując temat innowacyjnego uczenia się, piszą, iż jego pierwszym wymogiem jest rozumienie, rozumienie sytuacji, przez kształcącego i kształconego¹¹⁹. W opracowaniu *Białej Księgi Kształcenia i Doskonalenia*, umiejętność rozumienia wyraża się w zdolności do analizowania złożonych i zmieniających się w nieprzewidywalny sposób sytuacji¹²⁰. Za podstawową funkcję szkoły, w propozycjach Komisji Europejskiej, uznano tworzenie szerokich podstaw wiedzy, to jest jej zasobu niezbędnego do pojęcia znaczenia rzeczy, zrozumienia i twórczości. Rozumienie świata jest możliwe wtedy, gdy można postrzegać jego sens, rozumieć jego funkcjonowanie i odnaleźć w nim swoją drogę¹²¹.

Kazimierz Denek zastanawiając się nad doktrynami i kierunkami zmian w edukacji, w tym m.in. kształtowaniem pożądanych cech osobowości uczniów, pisze o realizacji dewizy edukacyjnej: „rozumieć świat — kierować sobą”, która określa kształtowanie się stosunku poznawczego do rzeczywistości przyrodniczej, społecznej, naukowej oraz zdolność egzystencjalną do sterowania własnym życiem pobudzaną przez wartości¹²².

Warunkiem koniecznym rozumienia, a w tym interpretacji, przetwarzania informacji jest zaopatrzenie nauczyciela i ucznia w narzędzia tej interpretacji. Takimi narzędziami są m.in. zdania warunkowe.

Wyposażenie uczniów w kompetencje komunikowania się, na którą to „umiejętność złożoną wyższego rzędu”¹²³, składa się m.in. skuteczne porozumiewanie się, prezentowanie własnego punktu widzenia, argumentowanie i ochrona własnego zdania, gotowość wysłuchania i brania pod uwagę poglądów innych ludzi¹²⁴, możliwym staje się, gdy dostarczymy uczniowi narzędzi komunikowania. Tymi narzędziami są zdania i umiejętność operowania tymi zdaniami. Wśród różnych rodzajów zdań, na szczególną uwagę w rozwoju wyżej wymienionych umiejętności zasługują zdania warunkowe, które stanowią konstytutywny składnik każdej wymiany myśli między uczestnikami dyskusji, dialogu.

W określaniu roli zdań warunkowych w realizacji celów wychowawczych pracy szkoły, należy zwrócić uwagę na normatywny, teleologiczny charakter okresu warunkowego, który w edukacji wczesnoszkolnej może przybierać po-

¹¹⁹ J.W. BOTKIN, M. ELMANDJRA, M. MALITZA: *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Raport Klubu Rzymskiego. Tłum. M. KUKLIŃSKI. Warszawa 1982, s. 69.

¹²⁰ *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia*. Tłum. K. PACHNIAK, R. PIOTROWSKI. Warszawa 1997, s. 6, 26, 28.

¹²¹ *Ibidem*, s. 7, 26.

¹²² K. DENEK: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998, s. 116—119.

¹²³ IDEM: *Perspektywa reformy edukacyjnej*. W: *Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Red. K. DENEK, F. BEREŻNICKI. Toruń 1998, s. 19.

¹²⁴ J.P. SAWIŃSKI: *Dlaczego kompetencje?* „Nowa Szkoła” 1998, nr 2, s. 9—10.

stać zasad nauczania, wychowania¹²⁵, jak również służyć do formułowania sposobów, zasad, reguł postępowania społeczno-moralnego. Zdecydowanie bardziej szczegółowej analizie normatywny, dyrektywny charakter zdań warunkowych poddany zostanie w podrozdziałach: *Modalność deontyczna zdań warunkowych*, *Charakterystyka dyrektyw teleologicznych*.

1.4.1. Funkcje okresu kontrfaktycznego *gdyby... to...* w myśleniu o przyszłości

„Pośród zdań warunkowych na uwagę dydaktyków zasługują zdania kontrfaktyczne, zdania w trybie nierzeczywistym o schemacie »Gdyby zaszło A, to zaszłoby B«¹²⁶.

Przyjęcie za Willardem V.O. Quinem, iż nierzeczywisty okres warunkowy jest niezbędnym narzędziem eksperymentu myślowego¹²⁷, stwarza dogodną, dydaktyczną płaszczyznę rozważań, pozwalając na wykazanie roli tegoż okresu w: rozwoju wyobraźni dziecka, kształceniu myślenia i działania oryginalnego oraz twórczego¹²⁸, wychodzeniu z ciasnych ram wyuczonych i zawsze prawdziwych odpowiedzi, stwarzaniu atmosfery zabawy, „swawoli intelektualnej”, która sprzyja oryginalnym i twórczym pomysłom, kształtowaniu twórczego klimatu pracy, przygotowaniu umysłu do twórczego wysiłku¹²⁹.

Stosowanie w kształceniu zadań otwartych (typu: *A co by było, gdyby...? Gdyby... to...; Jakby... to...*), pytań i twierdzeń hipotetycznych mogących dotyczyć bardzo dziwnych i osobliwych sytuacji (np. *Gdyby czas był kasetą magnetowidową, to...; Gdy hipopotam mieszkał na najwyższym piętrze w domu bez windy, to...*)¹³⁰, w naturalny sposób skierowuje uwagę ucznia na światy możliwe, światy fikcyjne¹³¹.

¹²⁵ Zob. U. MORSZCZYŃSKA: *Wypowiedzi normatywne w pedagogice modernistycznej a programowa antynormatywność postmodernistycznych nurtów pedagogiki*. W: *Kultura, język, edukacja*. T. 3. Red. R. MRÓZEK. Katowice 2000, s. 227.

¹²⁶ W. KOJS: *Językowe wyznaczniki...*, s. 82.

¹²⁷ W.V.O. QUINE: *Od bodźca do nauki*. Tłum. B. STANOSZ. Warszawa 1998, s. 145.

¹²⁸ T. LEWOWICKI: *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa 1980, s. 146.

¹²⁹ Zob. S. BOWKETT: *Wyobraź sobie, że... Ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów*. Tłum. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 2000, s. 59.

¹³⁰ Przykłady twierdzeń hipotetycznych zaczerpnięte z książki: S. BOWKETT: *Wyobraź sobie, że...*, s. 59.

¹³¹ Zob. J. PELC: *Jeżeli, to...*, s. 276; W. KOJS: *Światy rzeczywiste i możliwe w treściach kształcenia*. W: *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Częstochowa 2000, s. 49—56.

W analizie zdań okresu kontrfaktycznego, ale i realnego, perspektywa przestrzenna wiąże się z czasową, dlatego też należy wspomnieć, o roli zdań warunkowych w kształceniu człowieka potrafiącego świadomie projektować własną przyszłość, antycypować nadchodzące wydarzenia, tworzyć nowe warianty działania, poddawać ocenie przeszłe stany rzeczy, przyjmować odpowiedzialność za skutki swoich działań — oceniać, kontrolować i doskonalić własne postępowanie¹³². Zdania warunkowe pomagają kształcić stratega potrafiącego dysponować takimi środkami, jak: czas, przestrzeń, osobiste zasoby środków (inteligencja, wykształcenie, znajomość języków obcych, predyspozycje psychiczne); wyprzedzającego czasu, uciekającego przed czasem „zamkniętym” (nieodwracalnym), dążącego do czasu „otwartego”, stwarzającego możliwości wyboru¹³³.

Aby można było urzeczywistnić taką wizję wykształconego człowieka, należy m.in. dokonać zmian w treściach kształcenia. W odpowiedzi na pytanie: jak dobrać treści kształcenia? Kazimierz Denek odpowiada: „Trzeba dobrać je tak, żeby pomagały uczniowi w kształtowaniu się, rozwoju, dorastaniu do uczestnictwa w kulturze i cywilizacji. Skłania to do formułowania takich treści w programach kształcenia, które preferują aktywność i umiejętności niezbędne we współczesnych społeczeństwach ze szczególnym zwróceniem uwagi na relacje między sektorami, działami i gałęziami gospodarki w skali Polski, Europy, świata; zachowania się w warunkach współzawodnictwa i konkurencyjności; kolegialność, tolerancję”¹³⁴.

Andrzej Ćwikliński charakteryzując zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej pisze m.in., „Człowiek współczesny, również ten objęty działaniami edukacyjnymi, musi opanować sztukę pozyskiwania, przetwarzania oraz wartościowania informacji, co pozwoli mu na właściwe ich wykorzystanie [...] Postęp w zakresie wykorzystania informacji niesie ze sobą zyski i straty, daje szanse, ale piętury też zagrożenia. Tym, co odbierane jest najbardziej dokuczliwie, jest brak wiedzy dotyczącej poruszania się w świecie informacji oraz konieczność zdobywania tej umiejętności”¹³⁵.

Nie przeceniam roli zdań warunkowych w kształtowaniu człowieka dysponującego wymienionymi wyżej umiejętnościami, dyspozycjami. Stwierdzam jednak, iż dla realizacji celów i zadań edukacji na różnych poziomach i płaszczyznach kształcenia obecność zdań warunkowych jest jednym z wielu warunków koniecznych, acz niewystarczających. Dodam gwoli ścisłości, iż *gros*

¹³² Zob. J.W. BOTKIN, M. ELMANDJRA, M. MALITZA: *Uczyć się bez...*, s. 64—95; W. KOJS: *Językowe wyznaczniki...*, s. 77—79.

¹³³ Zob. Cz. NOSAL, B. BAJCAR: *Czas w umyśle stratega: perspektywa temporalna a wskaźniki zachowań strategicznych*. „Czasopismo Psychologiczne” 1999, t. 5, nr 1, s. 55—68.

¹³⁴ K. DENEK: *O nowy kształt...*, s. 65.

¹³⁵ A. ĆWIKLIŃSKI: *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*. Poznań 2005, s. 96.

z wymienionych umiejętności kształtowanych będzie w szkole przyszłości, przynajmniej w praktyce polskiego systemu szkolnego, sytuując tym samym zarysowaną wizję człowieka, w świecie możliwym¹³⁶.

¹³⁶ Por. ciekawe uwagi na temat związków okresu kontrfaktycznego z czasem i modalnością w artykułach Wiesława Banysia, w których autor analizuje relacje między charakterystykami czasowymi okresu warunkowego kontrfaktycznego, a modalnością na przykładzie zdań warunkowych typu „degrysywnego” (np. *Gdyby Stevenson był prezydentem w 1953, to by był wygrał wybory w 1952*). Zob. W. BANYŚ: *Contrefactuel, temps, modalité*. W: *Neophilologica*. T. 10. *Studia językoznawcze*. Red. W. BANYŚ. Katowice 1993; W. BANYŚ: „*Contrefactuel*” „*dégressif*” ou *modus tollens déguisé?* W: *Neophilologica*. T. 9. *Studia językoznawcze*. Red. W. BANYŚ. Katowice 1993.

Semiotyka zdania warunkowego

„Semiotykę określa się jako naukę o znaku, której zadaniem jest między innymi działanie na rzecz współpracy między różnymi naukami zajmującymi się znakami”¹³⁷. „Uprawianie semiotyki jest okazją dla reprezentantów różnych dyscyplin, żeby wyjść z ciasnych szufladek klasyfikacji według zawodów czy specjalności”¹³⁸. „Semiotyka jest jakby okrągłym stołem, przy którym spotykają się reprezentanci różnych dyscyplin, by dyskutować o tym, co w tych dyscyplinach wspólne w zakresie problemu języka i znaku”¹³⁹. Wydaje się, że miejsce przy stole dla reprezentanta dydaktyki jest już zarezerwowane. Autorka nie pierwsza bowiem podejmuje kwestie semiotyki wypowiedzi szkolnej. Inna sprawa, czy osoba, która zasiadła do stołu, okaże się godnym partnerem do rozmowy.

Na semiotykę — w jej właściwym dla Charlesa W. Morrisa i przyjętym tu ujęciu — składają się trzy działy: syntaktyka, semantyka i pragmatyka¹⁴⁰. Ich krótkie, modelowe charakterystyki dokonane będą przy okazji omawiania warstwy syntaktycznej, semantycznej i pragmatycznej wypowiedzi warunkowej realizowanej w komunikacji szkolnej.

2.1. Syntaktyka zdania warunkowego

Syntaktyka w ujęciu logicznym zajmuje się badaniem struktury i relacji między wyrażeniami, a także dopuszczalnymi zmianami formy, zwanymi

¹³⁷ L. KOJ: *Problemy semiotyki...*, s. 3.

¹³⁸ J. PELC: *Kilka uwag na temat związków między semiotyką, logiką i językoznawstwem*. W: *Studia Semiotyczne VII 1977*. Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1977, s. 260.

¹³⁹ Ibidem, s. 251—252.

¹⁴⁰ Zob. np. J. PELC: *Semiotyka*. W: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław 1987, s. 648—649; U.M. ŻEGLEŃ: *Wprowadzenie do...*, s. 17—18.

przekształceniami. Z tego względu syntaktykę można przedstawić jako zbiór reguł, które dzielą się na dwie grupy: reguły składania (formowania) wyrażeń, określające jak łączyć wyrażenia w bardziej złożone całości, oraz reguły przekształcania (transformowania), określające zbiór możliwych przekształceń¹⁴¹. Ze stanowiska lingwistycznego, Renata Grzegorzczkowska opisując poziom syntaktyczny wypowiedzenia pisze, iż obejmuje on wzorce składniowe i sieć relacji składniowo-gramatycznych. Ponadto dodaje, co ważne dla metodologicznych rozstrzygnięć pracy, iż te same informacje mogą być przekazywane za pomocą różnych struktur syntaktycznych¹⁴².

Dla jasności wywodu zaznaczę, iż analizy poczynione w tym podrozdziale tyczą się tylko tych zdań, których budowa syntaktyczna wskazuje na ich warunkowy charakter. Nie zajmuję się natomiast zdaniami, których warunkowość wynika z warstwy semantycznej. Te omówione będą w kolejnym podrozdziale.

Zdania warunkowe należą do zdań złożonych, w skład których wchodzi:

- funktor zdaniotwórczy: „*jeżeli — to*” (resp. funktory z nim równoważne).

- Funktor, który bywa niekiedy tylko domyślny;
- dwa człony zwane poprzednikiem i następnikiem.

Poprzednikiem i następnikiem okresu warunkowego są bądź zdania, bądź inne wyrazy w roli zdań, bądź funkcje zdaniowe. Tzw. poprzednik w powiedzeniach warunkowych spójnikowych stać może zarówno przed, jak i po następniku. Chodzi tu bowiem jedynie o poprzedzanie w sensie logicznym¹⁴³. To nie szyk decyduje o tym, które zdanie składowe jest poprzednikiem, a które następnikiem; można bowiem zmienić szyk bez zmiany sensu. W języku symbolicznym strzałka (znak implikacji) zawsze skierowana jest od poprzednika do następnika¹⁴⁴.

Bardzo często w języku naturalnym mamy do czynienia z wypowiedziami niedokończonymi, eliptycznymi. Ich niepełność polega zazwyczaj na opuszczeniu poprzednika, następnika lub/i spójnika¹⁴⁵.

Pisząc o syntaktyce zdania warunkowego należy wspomnieć o charakterystycznej dla języka naturalnego wieloznaczności spójnika w okresie warunkowym *jeżeli p to q*. Poniżej kilka możliwych parafraz:

- zastępniki spójnikowe, np. *gdy p, to q; jak p, to q; skoro p, to q; ilekroć p, to q; ponieważ p, to q; p, więc q; p, wskutek tego q; p, o ile q; o ile p, o tyle q*¹⁴⁶;

¹⁴¹ W. MARCISZEWSKI: *Podstawowe pojęcia syntaktyki logicznej*. W: *Logika formalna. Zarys encyklopedyczny z zastosowaniem do informatyki i lingwistyki*. Red. W. MARCISZEWSKI. Warszawa 1987, s. 215; *Mała encyklopedia...*, s. 184.

¹⁴² R. GRZEGORZCZYKOWA: *Składniki znaczeń leksemów...*, s. 88.

¹⁴³ I. DĄBSKA: *Z semantyki zdań...*, s. 246.

¹⁴⁴ J. PRZYBYŁOWSKI: *Logika z ogólną...*, s. 58.

¹⁴⁵ J.J. JADACKI: *Semiotyka szkoły lwowsko-warszawskiej: ogólne pojęcia*. W: *Polska filozofia analityczna. Analiza logiczna i semiotyczna w szkole lwowsko-warszawskiej*. Red. M. HEMPOLIŃSKI. Wrocław 1987, s. 207.

¹⁴⁶ Na temat substytucji spójników, w tym warunkowych zob. np.: M. GROCHOWSKI: *O właściwościach syntaktycznych polskich spójników*. „Polonica III” 1977, s. 24; J. PELC: *Jeżeli, to...*,

- predykaty, jak: *implikuje, pociąga za sobą, wynika*, które orzekają o zdaniach, a zatem łączą się z nazwami zdań, a nie — jak spójniki — ze zdaniami¹⁴⁷;
- wyrażenia lub równoważniki zdań, jak np. *przypuśćmy, że p, wówczas q; zakładając, że p, widzimy, że q; muszę p, bo inaczej q*¹⁴⁸;
- przyimki: *pod warunkiem + gen., w razie + gen., na wypadek (w wypadku) + gen.*¹⁴⁹;
- funkcję poprzednika implikacji może pełnić także wyrażenie dodane o postaci frazy z przyimkami: *bez + gen., przy + loc., za + instr., wbrew + dat.*¹⁵⁰.

Dokonując parafraz okresu warunkowego nie tyle zmieniono, co rozszerzono pole badawcze o analizy semantyczne i pragmatyczne. Stosunkowo łatwo o jasność i precyzję, gdy przedmiot jest względnie prosty. Zjawiska językowe — wszystko za tym przemawia — są wyjątkowo złożone i nie ułatwiają dojścia do pełnej jasności¹⁵¹. Jeżeli poprawność gramatyczna wyrażen zależy od takich czynników, jak prawda, wiedza, czas wypowiedzi itd.¹⁵², z czym się zgadzam, to jak opisać właściwości syntaktyczne zdań warunkowych w oderwaniu od semantycznych i pragmatycznych? Jeżeli jest to możliwe, to bardzo trudne i „sztuczne poznawczo”. Opowiadam się za uprawianiem jednolitej teorii semiotycznej (syntaktycznej, semantycznej i pragmatycznej). Leon Koj na przykładzie składni właśnie wykazał, iż samodzielność i samowystarczalność poszczególnych działów semiotyki jest złudzeniem, bo jak pisze: pola badawcze semiotyki wiążą się ze sobą pojęciowo i wzajemnie od siebie zależą¹⁵³.

s. 272; H. GODOWSKA: *Interpretacja zdań typu: p, o ile q; o ile p, o tyle q; p o tyle, o ile q; p o tyle, że q*. „Polonica III” 1977, s. 89—95; A. ŁOJASIEWICZ: *O pojęciu wskaźnika zespolenia*. „Polonica IV” 1978, s. 39—49; A. ŁOJASIEWICZ: *Zasób spójników współczesnego języka polskiego w świetle literatury przedmiotu*. „Polonica VII” 1981, s. 107—126. Zob. także: opracowanie M. GROCHOWSKIEGO: *Przegląd relacji semantycznych między zdaniami składowymi zdań złożonych*. W: *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia*. Red. Z. TOPOLIŃSKA. Warszawa 1984, s. 270—296.

¹⁴⁷ Ibidem, s. 272. Zob. także: J.L. AUSTIN: *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*. Przełożył, wstępem i przypisami opatrzył oraz skorowidze sporządził B. CHWEDŃCZUK. Przekład przejrzał J. WOLEŃSKI. Warszawa 1993, s. 280.

¹⁴⁸ J. PELC: *Jeżeli, to...*, s. 272.

¹⁴⁹ M. GROCHOWSKI: *Przyimek jako wykładnik relacji semantycznych między wyrażeniami predykatywnymi*. „Polonica II” 1976, s. 85.

¹⁵⁰ Ibidem, s. 85.

¹⁵¹ L. KOJ: *Problemy semiotyki...*, s. 9—10.

¹⁵² IDEM: *Aparatura pojęciowa semiotyki*. W: *Prace z pragmatyki, semantyki i metodologii semiotyki*. Wybór, wstęp i opracowanie J. PELC. Wrocław 1991, s. 28.

¹⁵³ Ibidem, s. 19.

2.1.1. Spójnik w zdaniu warunkowym

Opisując syntaktyczne właściwości zdania warunkowego należy poświęcić więcej miejsca omówieniu roli spójnika w tych konstrukcjach; względy uzasadniające pojawią się w toku prezentacji zagadnień.

Spójniki występujące w rachunku zdań (negacja, alternatywa, koniunkcja, implikacja, równoważność), nie wystarczają do interpretacji spójników występujących w języku naturalnym. W języku tym liczba używanych spójników zdaniowych (zarówno międzyzdaniowych, jak i przyzdaniowych) jest znacznie większa, przy tym spójniki te odzwierciedlają znacznie bardziej skomplikowane związki pomiędzy zdaniami¹⁵⁴, czy raczej stosunki zachodzące między stanami rzeczy denotowanymi przez te zdania.

Izydora Dąbska charakteryzując funkcje semantyczne, tzw. *wyrazów niesamodzielnych*, przyimków i spójników, opisała ważne dla niniejszych rozważań rozróżnienie między językiem przedmiotowym, a metajęzykiem¹⁵⁵. Traktując wyrazy niesamodzielne jako elementy języka przedmiotowego, następująco określiła rolę spójników: zasadniczo rzecz biorąc, rola spójników na gruncie języka polskiego odpowiada roli funkatorów w logice. Służą one bowiem i w mowie potocznej do tworzenia pewnych struktur wyrazowych od argumentów nazwowych lub zdaniowych, choć w tym ich rola nie wyczerpuje się. Analiza niektórych spójników międzyzdaniowych zdaje się przemawiać za tym, że służą one do wskazywania stosunków zachodzących między stanami rzeczy denotowanymi przez te zdania. I tak spójnik *dlatego... że* wskazuje na stosunek uwarunkowania, spójnik *żeby* — na stosunek środka do celu itd. Niektóre zaś z nich, jak np. spójniki: *i, ale, lub, zatem* są wyrazami operacyjnymi (operatorami), tzn. ich główna funkcja semantyczna polega na wskazywaniu powiązań będących rezultatem operacji myślowych mówiącego¹⁵⁶.

Do zagadnień poziomów języka, denotacji czy postaw zajmowanych przez podmiot wobec stanów rzeczy opisywanych przez zdania, powracać będę jeszcze kilkakrotnie przy różnych okazjach w treściach pracy.

¹⁵⁴ O.A. WOJTASIEWICZ: *Formalna i semantyczna analiza polskich spójników przyzdaniowych i międzyzdaniowych oraz wyrazów pokrewnych*. W: *Studia Semiotyczne III 1972*. Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1972, s. 109—110; M. TOKARZ: *Wykłady z logiki*. Tychy 1998, s. 26—28.

¹⁵⁵ Językowi przedmiotowemu, czyli językowi pierwszego stopnia, przeciwstawia się w semiotyce język drugiego stopnia, w którym mówimy o wyrażeniach wchodzących w skład języka przedmiotowego. I. DĄBSKA: *Niektóre pojęcia...*, s. 80.

¹⁵⁶ *Ibidem*, s. 82—83.

2.2. Semantyka zdania warunkowego

To, co ktoś mówi, posiada pewne znaczenie. Jego słowa znaczą coś¹⁵⁷. Teorią, która bada relacje między językiem a rzeczywistością, relacje zachodzące między wyrażeniami języka a tym, do czego one odnoszą, jest semantyka¹⁵⁸.

Mówiąc bardziej swobodnie, semantyka zajmuje się znaczeniem, sensem wyrażeń. Sens zaś w najogólniejszym rozumieniu mieści się w pojęciu związku, zależności. Dlatego jest rzeczą oczywistą, że analiza semantyczna musi polegać na takim lub innym ukazywaniu związków, zależności, w jakie wchodzi wyrażenia¹⁵⁹.

Najbardziej elementarnym i zwykle używanym schematem zależności jest implikacja, która narzuca się jako główne narzędzie semantyki¹⁶⁰.

Aspekt semantyczny zdań warunkowych istotny jest również w interpretacjach psychologicznych rozumowań warunkowych dokonywanych w świetle teorii modeli. Celem, jaki postawił sobie Robert Mackiewicz przeprowadzając psychologiczne badania eksperymentalne, było pokazanie, że rozumowanie warunkowe jest procesem polegającym na budowaniu semantycznych reprezentacji (modeli)¹⁶¹.

Powyższa, bardzo krótka charakterystyka semantyki, bardzo ogólna i wyrywkowa, w rozdziale „empirycznym” uzupełniona zostanie o szczegółowe, jakościowe charakterystyki materiału badawczego. Analiza semantyczna stała się bowiem punktem wyjścia dla realizacji głównego celu badań, tj. określenia roli zdań warunkowych w edukacji wczesnoszkolnej.

Dla wyjaśnienia kolejnych zagadnień semantycznych posłużę się schematem 2.

W analizach, głównie w części II (empirycznej) pracy, brane będą pod uwagę zdania sensowne, potoczne, prawdziwe. *Gros* z tych zdań podpada pod schemat zdań logicznych prawdziwych. Nie wpisuję ich jednak w tabelkę prawdziwościową, pozostawiając, zasygnalizowane już w innym miejscu, zjawisko paradoksu implikacji poza bezpośrednimi zainteresowaniami badawczymi. Przyjmuję bardzo ogólnie, iż znajomość reguł gramatyki języka pozwala odróżnić wypowiedzi sensowne od bełkotu¹⁶².

¹⁵⁷ J.M. BOCHEŃSKI: *Współczesne metody myślenia*. Przełożył i opracował S. JUDYCKI. Poznań 1988, s. 43.

¹⁵⁸ Zob. np. U.M. ŻEGLĘN: *Wprowadzenie do...*, s. 19; K. TRZĘSICKI: *Logika nieformalna...*, s. 18; *Encyklopedia językoznawstwa...*, s. 521—523.

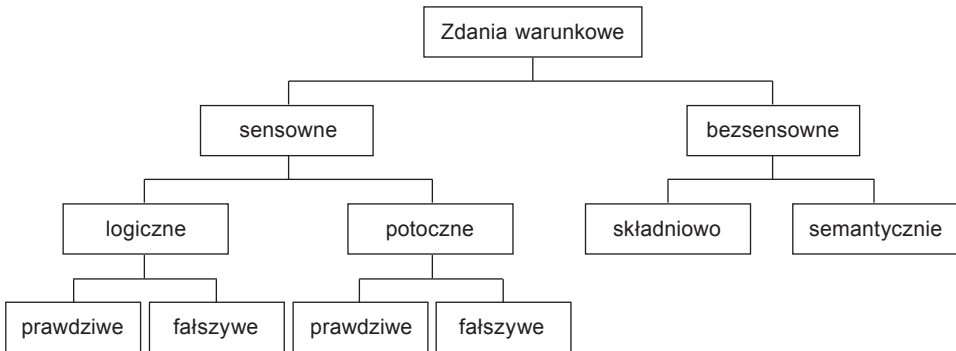
¹⁵⁹ A. BOGUSŁAWSKI: *O analizie semantycznej*. W: *Studia Semiotyczne IV*. Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1973, s. 47.

¹⁶⁰ *Ibidem*, s. 47.

¹⁶¹ R. MACKIEWICZ: *Rozumowanie warunkowe...*, s. 13—14 i kolejne strony książki.

¹⁶² Zob. M. TOKARZ: *Co to jest zdanie...*, s. 96.

Podział semantyczny zdań warunkowych



Istotą zdania warunkowego jest związek, zależność i znaczenie z nich wynikające. Nie podejmuję się wyliczenia wszystkich rodzajów więzi, o których mówią specjaliści różnych dziedzin, analizujący zdania warunkowe. Zresztą, nie widzę takiej potrzeby. Wymienię te rodzaje zależności, które wydają się istotne z punktu widzenia pedagogicznego. Również i to wyliczenie nie ma charakteru zamkniętej listy. Trudno o takowe, gdy znalezienie czegoś w rodzaju papierka lakmusowego analizy semantycznej nie jest możliwe, tzn. żadna operacja zewnętrzna w stosunku do spraw, o które chodzi, niezależna od nich, a przesądzająca je w sposób jednoznaczny, prosty i intersubiektywnie niewątpliwy, nie da się zastosować¹⁶³. Dodam dla jasności wywodu, iż „sprawy, o które chodzi” w przypadku analizy dokonanej przez Andrzeja Bogusławskiego i przeze mnie, to różne sprawy. Nie przejmuję ustaleń analizy semantycznej zaproponowanych przez Bogusławskiego. Decyzja ta nie jest wynikiem ich negatywnej oceny, a po prostu świadomą rezygnacją z pewnego sposobu dokonywania analizy, który — ze względu na cel niniejszych badań — nie rokuje najlepiej.

Zależności, które opiszę odnoszą się do różnych płaszczyzn i poziomów analizy. Dotyczą bowiem tak relacji między treściami zdań składowych zdania warunkowego, jak i relacji między strukturą warunkowej wypowiedzi pytającej i strukturą odpowiedzi udzielonej na to pytanie.

Konsekwencją przyjęcia definicji wypowiedzi jako struktury — w której nierozzerwalnie związane są ze sobą dwa składniki: zdanie i jego kontekst sytuacyjny — jest stwierdzenie, iż znaczenie zdania zależy nie tylko od treści tego zdania, ale również od okoliczności towarzyszących jego użyciu, czyli od sytuacji, w której to zdanie wypowiedziano.

Znaczeniem zdania warunkowego (także: stwierdzenia warunkowego) jest ta treść, którą ujmuję nie poprzez analizę poszczególnych elementów zdania, lecz poprzez zdanie jako całość. Tym, co rozumiem jako powiedzenie warunko-

¹⁶³ A. BOGUSŁAWSKI: *O analizie semantycznej...*, s. 54.

we, jest stwierdzenie stosunku wystarczającego uwarunkowania między stanem rzeczy stwierdzanym w poprzedniku a stanem rzeczy stwierdzanym w następniku¹⁶⁴, bądź też — używając innych określeń — więź rzeczowa, czyli merytoryczna, między tymi zdarzeniami lub stanami rzeczy, do których odnoszą się, odpowiednio, poprzednik i następnik okresu warunkowego¹⁶⁵. Dokonując takiej charakterystyki, przeszłam — co jeszcze raz wskazuje na nierozrwalne powiązania poszczególnych dziedzin semiotyki — do analiz pragmatycznych. O pragmatycznej dopuszczalności użycia okresu warunkowego napiszę szczegółowo w następnym podrozdziale, tu kontynuuję wątek semantyczny.

Znaczenie pytajnego lub rozkazującego zdania warunkowego jest genetycznie takie samo, jak znaczenie następnika. Nie należy zatem do tej samej kategorii semantycznej, co właściwe znaczenie obu członów okresu warunkowego. Znaczeniem warunkowego zdania pytajnego jest pytanie, dotyczące zrelatywizowanego stanu rzeczy. Relatywizacja na tym polega, że pytamy nie o to, co się działo, dzieje lub dzieć będzie bez względu na okoliczności, lecz o to, co się działo, dzieje lub dzieć będzie w pewnych określonych warunkach¹⁶⁶.

2.3. Pragmatyka zdania warunkowego

Pragmatyka zajmuje się badaniem stosunków między znakiem językowym, a wypowiadającym czy też odbierającym ten znak człowiekiem¹⁶⁷. Bada stosunki między językiem (pewnymi wypowiedziami formułowanymi w tym języku), a nadawcami i odbiorcami komunikatów językowych¹⁶⁸. „Jest dziedziną,” — by przytoczyć Leona Koję — „która *ex professo* bada stosunek języka do człowieka. Ustala ona między innymi potrzeby językowe człowieka i jego możliwości w tej dziedzinie”¹⁶⁹.

Tak ogólne sformułowania, przydatne dla modelowego ujęcia semiotyki, nie wystarczą dla potrzeb analiz przeprowadzonych w tej pracy. Koniecznym jest dokonanie pewnych wyborów, co do definicji i sposobu opisu pragmatyki zdań warunkowych.

¹⁶⁴ I. DĄBBSKA: *Z semantyki zdań...*, s. 248.

¹⁶⁵ J. PELC: *Jeżeli, to...*, s. 284.

¹⁶⁶ I. DĄBBSKA: *Z semantyki zdań...*, s. 260—261.

¹⁶⁷ W. BANKOWSKI: *Zarys logiki dla nauczycieli*. Siedlce 1975, s. 7.

¹⁶⁸ Zob. W. MARCISZEWSKI: *Sztuka rozumowania w świetle logiki*. Warszawa 1994, s. 16; E. ŻARNECKA-BIAŁY: *Mała logika. Podstawy logicznej analizy tekstów wnioskowania i argumentacji*. Kraków 1993, s. 13.

¹⁶⁹ L. KOJ: *Semantyka a pragmatyka. Stosunek językoznawstwa i psychologii do semantyki*. Warszawa 1971, s. 7.

„Wyrażenia języka naturalnego formułowane są w nawiązaniu do reguł semantycznych, syntaktycznych i pragmatycznych zazwyczaj do końca niesprecyzowanych, co z reguły ujawnia analizowanie konkretnych wypowiedzi formułowanych przy pomocy tych wyrażen¹⁷⁰. Stwierdzenie to (dalekie od odkrywczego) zostało zacytowane w tym celu, aby uprzedzić czytelnika, iż autorka nie rości sobie pretensji do podania recepty analizy pragmatycznej zdania warunkowego. Będą to raczej pewne uwagi sformułowane na podstawie analizy literatury przedmiotu i obserwacji zdań warunkowych formułowanych w edukacji wczesnoszkolnej.

Co do definicji pragmatyki, ich najpełniejszy, znany autorce przegląd znajduje się w opracowaniach: Bożeny Lenartowicz: *Główne pojęcia i kierunki w pragmatyce językoznawczej*¹⁷¹ i Aleksego Awdiejewa: *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*¹⁷². Nie przyjęto żadnej z zaproponowanych tam definicji, jako tej właściwej dla niniejszych analiz. Nie wprowadzono też definicji regulującej, którą dla potrzeb niniejszych rozważań określe, jako służącą nadaniu wyraźnych granic terminom nieostrym¹⁷³. Ograniczono ustalenia definicyjne do objaśnień *quasi*-definicyjnych; pisząc o pragmatyce zdań warunkowych w edukacji wczesnoszkolnej mam na myśli to, co związane jest ze zdaniem, użytownikiem tego zdania i kontekstem użycia zdania.

Kontekst definiuję za Dariuszem Galasińskim jako: wiedzę uczestników sytuacji komunikowania (rozumiejąc słowo wiedza w sposób potoczny). Wiedza ta obejmuje ich bezpośrednio otoczenie, a więc wąsko rozumianą sytuację komunikacyjną, a także reguły społeczne i kulturowe regulujące konwersację¹⁷⁴. Nim przejdę do właściwych analiz, wyeksplikuję wyraźnie, o czym nie będę mówić w tym opracowaniu. Otóż nie będę mówić, a przynajmniej *explicite*, o *dexis* i implikaturach. Rezygnacja z tych sposobów charakterystyki pragmatyki, niewątpliwie bardzo płodnych i mających swoje stałe, bynajmniej nie marginalne miejsce w analizach językoznawczych, wynika przede wszystkim ze zbyt skąpej wiedzy autorki na temat ich praktycznego zastosowania w analizach pedagogicznych. Nie uważam jednak, aby realizacja celu badań wymagała zapoznawania się z tymi teoriami szczegółowo¹⁷⁵. Ustalenia pragmatyczne badań

¹⁷⁰ Z. ZIEMBIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektwy i sposób ich wypowiedzania*. Warszawa 1992, s. 11.

¹⁷¹ B. LENARTOWICZ: *Główne pojęcia i kierunki w pragmatyce językoznawczej*. W: *Prace z pragmatyki...*, s. 197—217.

¹⁷² A. AWDIEJEW: *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*. Kraków 1987, s. 9—28. Zob. także: A. AWDIEJEW: *Klasyfikacja funkcji pragmatycznych*. „Polonica IX” 1983.

¹⁷³ Por. M. TOKARZ: *Co to jest zdanie...*, s. 95; M. TOKARZ: *Wykłady z...*, s. 72.

¹⁷⁴ D. GALASIŃSKI: *Chwalenie się jako perswazyjny akt mowy*. Kraków 1992, s. 10.

¹⁷⁵ Wiedza autorki na temat *dexis* i implikatur pochodzi z ogólnych opracowań semiotycznych, na które powołuję się w tekście pracy, a w których wymienione teorie badania języka opisuje się jako jedne z możliwych sposobów opisu języka naturalnego, oraz z niewielkiej ilości opracowań specjalistycznych, którymi są: H.P. GRICE: *Logika a konwersacja*. „Przeгляд Huma-

zaproponowane w niniejszym opracowaniu mogą pokrywać się z pewnymi rozwiązaniami w wymienionych teoriach badania języka, nie będą jednak bezpośrednio w tekście wskazywać na te punkty wspólne.

Analiza zdań warunkowych w kontekście nie jest dążeniem do maksymalizacji informacyjnej opisu, a koniecznością wynikającą z samej sytuacji badania. Można powiedzieć, może i z pewną przesadą, iż zdania pozbawione kontekstu przestają znaczyć, a w każdym razie tracą „trwale” znaczenie¹⁷⁶. Pojęcie kontekstu należy do wieloznacznych, prowadzi do niejednoznaczności odczytu, nic więc dziwnego, że jego odczytanie zależy od wiedzy osób zapoznających się z tekstem, od sytuacji komunikacyjnej, a także reguł społecznych i kulturowych regulujących konwersację¹⁷⁷.

Kierując się względami stylistycznymi zamiast pojęcia kontekstu będę używała pojęć: sytuacji komunikacyjnej, sytuacji socjolingwistycznej. Mam świadomość faktu, iż różnica między tymi pojęciami nie jest tylko werbalna. Sygnalizuję to zagadnienie, nie zatrzymując się nad nim dłużej.

Uczeń i nauczyciel znajdują się w pewnej specyficznej sytuacji komunikacyjnej. Jej specyfika polega m.in. na rolach, w jakich względem siebie występują oba podmioty edukacji. Nie są to role równorzędne. Nauczyciel zazwyczaj występuje w roli nadawcy, uczeń — jako odbiorca komunikatów zadaniowych. Adresat wypowiedzi (uczeń) przypisuje jej nadawcy (nauczycielowi) „władztwo” nad sobą (w danej dziedzinie) i w związku z tym czuje się zobowiązany do realizacji wskazanego w wypowiedzi polecenia¹⁷⁸. Komunikację w szkole

nistyczny” 1977, nr 6, s. 85—99; J.R. SEARLE: *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*. Tłum. B. CHWEDENCZUK. Warszawa 1987; D. ZDUNKIEWICZ: *Akty mowy*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. T. 2. *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Wrocław—Lublin 1993, s. 259—270; D. ZDUNKIEWICZ: *Pojęcie implikatury w językoznawstwie — przegląd najważniejszych stanowisk*. „Poradnik Językowy” 1988, z. 9—10, s. 627—645; D. ZDUNKIEWICZ: *Teoria implikatur Grice’a a język wartości*. „Poradnik Językowy” 1989, z. 8, s. 519—527; B. STANOSZ: *Implikatury i intuicje*. W: *Nauka i język*. Warszawa 1994, s. 345—350.

¹⁷⁶ Por. D. GALASIŃSKI: *Chwalenie się...*, s. 9. Zob. przykład, jaki na zobrazowanie skutków naszych wypowiedzi w zależności od okoliczności towarzyszących ich wypowiedzianiu podaje M. Tokarz: „Przypuśćmy, że oświadczam swemu serdecznemu przyjacielowi, Pawłowi: *Ziuta już cię nie kocha, zakochała się we mnie*. Paweł ma mnóstwo możliwych reakcji do wyboru: może kupić nóż, rewolwer albo silną truciznę po to, aby zabić mnie lub Ziutę, lub nas oboje, lub wreszcie zabić siebie; może też rozpić się na śmierć albo wrócić do żony. To, która z tych reakcji nastąpi, zależy od wielu okoliczności towarzyszących mojej wypowiedzi: od stanu ducha Pawła, jego temperamentu, dostępnych środków itd. Możliwe skutki da się tu częściowo przewidzieć. Jeśli np. Paweł w trakcie naszej rozmowy znajduje się, całkowicie zagipsowany, na wyciągu w klinice, to prawdopodobnie nie rzuci się na mnie z nożem, a przynajmniej nie zrobi tego natychmiast”. M. TOKARZ: *Efektywność aktu...*, s. 59. Zob. także: M. TOKARZ: *Argumentacja, perswazja, manipulacja*. Gdańsk 2006, s. 327—357.

¹⁷⁷ Ibidem, s. 10.

¹⁷⁸ Por. Z. ZIEMBIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposób...*, s. 73—74.

cechuje zazwyczaj przymusowość¹⁷⁹. „Wielu nauczycielom, jak pisze Denek, z oporem przychodzi zrozumienie, że nauczanie i uczenie się to nie monolog pedagogiczny, na który składają się zakazy i nakazy, lecz rozumny dialog między nauczycielem i uczniami”¹⁸⁰.

„Szkoła jako instytucja narzuca niejako pewien model działania językowego i pozajęzykowego, i powoduje, że nauczyciel informuje, inicjuje działania oraz sprawdza ich wynik, uczeń zaś reaguje na polecenia nauczyciela i — co trzeba zaznaczyć — często w sposób odmienny, niż by reagował na te same polecenia w warunkach naturalnych (pozaszkolnych)”¹⁸¹.

Pewna część wiedzy nadawcy i odbiorcy jest wspólna dla nich obu, dla sytuacji, w której się znajdują, i którą sami tworzą. Nauczyciel wie, jak powinien traktować ucznia, z kolei uczeń wie, jak powinien zachowywać się w szkole, jak odnosić się do nauczyciela, jakie zachowania pożądane są z edukacyjnego punktu widzenia, aby zadośćuczynić oczekiwaniom nauczyciela i zyskać jego aprobatę¹⁸².

Analiza warunkowych struktur zdaniowych formułowanych przez nauczyciela, ucznia, autora podręcznika dokonywana jest przez badacza, który dysponuje pewną wiedzą. Od zakresu wiedzy¹⁸³, a w tym pojęć, którymi dysponuje badacz, zależy sposób, w jaki analizowane są zdania; wprost proporcjonalnie z rozbudową słownika rośnie zdolność do opisywania coraz większej liczby różnych zjawisk¹⁸⁴. W pragmatycznej metodologii nauk, a o takiej przecież mówimy w przypadku opisu systemu (sposobu) postępowania badawczego, podmiot

¹⁷⁹ E. ZAWADZKA: *Wybrane problemy komunikacji szkolnej*. W: *Modele komunikacji...*, s. 49.

¹⁸⁰ K. DENEK: *O nowy kształt...*, s. 104. Ciekawe badania nad rozmową dziecka i dorosłego prowadziła E. Rostańska, która pisze m.in.: „Rozmowa dziecka z dorosłym jest sytuacją asymetryczną, zróżnicowaną pod względem kompetencji komunikacyjnych uczestników rozmowy. Język to materia w jej przestrzeni i jako materia podlega zależności jej kształtowania przez podmioty jej używające”. E. ROSTAŃSKA: *Dziecko i dorosły...*, s. 62.

¹⁸¹ E. ZAWADZKA: *Wybrane problemy...*, s. 49.

¹⁸² Ibidem, s. 49. Na temat komunikacji w szkole powstało bardzo dużo opracowań. Zob. np.: W. KOJS: *Koncepcja kształcenia jako model komunikacji*. W: *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Red. D. SKULICZ, B. ŻURAKOWSKI. Kraków 1987, s. 8—36; K. DENEK: *Komunikacja w procesie kształcenia*. W: *Oświata na wirażu. IV Tatrzański...*, s. 21—32; B. MAKLES: *Komunikacja jako problem badawczy dydaktyki*. W: *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki. Materiały z ogólnopolskiej konferencji: Tradycje i współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*. Toruń 1993, s. 74—81; J. MAĆKIEWICZ: *Jak mówimy o mówieniu, czyli językowy model komunikacji werbalnej*. „Poradnik Językowy” 1998, z. 1—2, s. 1—12. Zob. opracowania: C. DÉSIRAT, T. HORDÉ: *Formation des discours pédagogiques*. „Langages” 1977, nr 45; F. FRANÇOIS: *Conduites langagières et sociolinguistique scolaire*. „Langages” 1980, nr 59.

¹⁸³ J. Bralczyk mówi o „obszerności” wiedzy. Zob. J. BRALCZYK: *Hipotetyzująca postawa nadawcy jako składnik treści zdania*. W: *Studia Semiotyczne VII 1977...*, s. 174.

¹⁸⁴ L. KOJ: *Wołanie na pustyni*. W: *Język współczesnej...*, s. 111.

(czyli badacz) występuje *explicite*: podstawowe pojęcia, którymi się tu operuje, są do niego zrelatywizowane¹⁸⁵.

Wiele cennych i korespondujących z koncepcją niniejszej pracy informacji na temat pragmatyki zdania warunkowego wyczytać można w opracowaniach Dąbskiej i Pelca. Uważam, iż — dla dokonania opisu zdań warunkowych w edukacji wczesnoszkolnej — w zasadzie wystarczą sugestie zamieszczone przez Pelca w podsumowaniu artykułu: *Jeżeli, to...* w którym czytamy: „Nie pytajcie czy okres warunkowy jest prawdziwy, ani czy składa się ze zdań prawdziwych czy też fałszywych. Ważne — z uwagi na dopuszczalność użycia okresu warunkowego — jest co innego: czy jego użytkownik uważa za prawdziwe albo uważa za fałszywe poprzednik i następnik”¹⁸⁶. „Jest rzeczą konieczną?” — kontynuuje dalej Pelc — „by użytkownik okresu warunkowego dopatrywał się istnienia więzi treściowej i zachodzenia związku warunkowego między poprzednikiem a następnikiem, np. na podstawie swej wiary w istnienie więzi rzeczowej, a w szczególności związku warunkowego między odpowiednimi zdarzeniami lub stanami rzeczy. Pragmatyczna dopuszczalność użycia danego okresu warunkowego zależy m.in. od tego, dlaczego w danym wypadku posłużono się okresem warunkowym, w szczególności zaś, czy stanowi on człon rozumowania, czy też występuje w sytuacji pozainferencyjnej. W sytuacji pozainferencyjnej od użytkownika okresu warunkowego rzeczywistego wymagamy, ze względu na pragmatyczną dopuszczalność użycia tego okresu, by: dopatrywał się zachodzenia związku warunkowego między poprzednikiem a następnikiem, nie był przeświadczony o fałszywości ani pewny prawdziwości żadnego z tych członów; w odniesieniu zaś do okresu warunkowego nierzeczywistego — by użytkownik był przeświadczony o fałszywości poprzednika i następnika oraz dopatrywał się zachodzenia związku warunkowego między negacją poprzednika a negacją następnika. Dla oceny dopuszczalności pragmatycznej okresu warunkowego ważne jest również uwzględnienie przekonań jego użytkownika w sprawie modalności, zwłaszcza możliwości i niemożliwości, związku warunkowego oraz poprzednika i następnika. Przekonania nadawcy okresu warunkowego na temat zachodzenia związku warunkowego, wartości logicznej członów okresu warunkowego oraz modalności wszystkich tych elementów mogą się różnić od przekonań odbiorcy w tychże sprawach. Poprawna analiza pragmatycznych aspektów okresu warunkowego wymaga uwzględnienia punktu widzenia zarówno nadawcy, jak odbiorcy”¹⁸⁷.

Stosunek nadawców i odbiorców do okresu warunkowego, jego akceptacja, odrzucenie, uznanie za bezsensowny zależy od rodzaju okresu, od sytuacji ko-

¹⁸⁵ K. SZANIAWSKI: *Znaczenie logiki dla kultury umysłowej człowieka*. W: IDEM: *O nauce, rozumowaniu i wartościach. Pisma wybrane*. Wybrał i opracował J. WOLEŃSKI. Wstępem opatrzyli S. AMSTERDAMSKI, J. WOLEŃSKI. Warszawa 1994, s. 123—124.

¹⁸⁶ J. PELC: *Jeżeli, to...*, s. 284.

¹⁸⁷ Ibidem, s. 285.

munikacyjnej, w której posłużono się tym okresem i celu, dla realizacji którego został sformułowany. Okresy warunkowe w rodzaju: *Jeżeli ciocia Fela ma kółka, to jest tramwajem; Jak ciocia Fela wygra milion, to będzie mężczyzną*, wydają się warunkowymi nonsensami naruszającymi pewną pragmatyczną normę użycia zdania warunkowego¹⁸⁸. Zdania te przekształcone w formę okresu nierzeczywistego, kontrfaktycznego: *Gdyby ciocia Fela miała kółka, to by była tramwajem; Gdyby ciocia Fela wygrała milion, to by była mężczyzną*¹⁸⁹, zaakceptować można bez zastrzeżeń np. w ćwiczeniach rozwijających wyobraźnię dziecka.

Do pragmatycznych aspektów analiz zdań warunkowych będę jeszcze powracać, nawiązując do stanowiska zreferowanego powyżej, czy też je uzupełniając; tak samo zresztą, jak do wcześniej omówionych cech syntaktycznych i semantycznych wyrażen języka naturalnego. Należy bowiem pamiętać, że w języku naturalnym nie da się rozdzielić tych trzech poziomów, funkcji czy warstw: każde wyrażenie jest syntaktyczno-semantyczno-pragmatyczne, mówiąc zaś, że jest wyrażeniem o charakterze np. semantycznym, zaznacza się tylko, że ta cecha dominuje¹⁹⁰.

Te trzy stosunki: syntaktyczny, semantyczny i pragmatyczny pozostają jeszcze w zależnościach od siebie; mianowicie: pragmatyczny stosunek zakłada stosunki: semantyczny i syntaktyczny, a stosunek semantyczny zakłada tylko stosunek syntaktyczny¹⁹¹; relacja syntaktyczna nie zakłada semantycznej i pragmatycznej, a relacja semantyczna daje się badać bez brania pod uwagę pragmatycznej. Nawet dla zupełnie bezsensownego języka można zbudować pełną syntaksę, jak pisze Józef M. Bocheński¹⁹².

¹⁸⁸ J. PELC: *Jeżeli, to...*, s. 282.

¹⁸⁹ Przykłady podane za: O.A. WOJTASIEWICZ: *Formalna i semantyczna...*, s. 133—134.

¹⁹⁰ J. PELC: *Krytyka i krytycyzm w nauce*. W: *Krytyka i krytycyzm w nauce*. Red. H. ŻYTKOWICZ. Warszawa 1998, s. 13.

¹⁹¹ K. TRZĘSICKI: *Logika nieformalna...*, s. 18.

¹⁹² J.M. BOCHEŃSKI: *Współczesne metody...*, s. 44.

Modalność zdania warunkowego

3.1. Eksplikacja pojęcia modalności

„Pedagogika jako nauka podwójnie jest związana z problematyką modalności: poprzez swój modalny przedmiot badań, czyli poprzez edukację, oraz — podobnie jak inne dyscypliny wiedzy — poprzez to, iż stanowi system działań wiedzotwórczych i teoriiwórczych wraz z ich wytworami, spełniającymi określone wymogi metodologiczne”¹⁹³. Rozpatrywanie kwestii modalności w edukacji i modalności edukacji w perspektywie systemowych rozwiązań, stanowi bardzo ciekawy, perspektywiczny obszar badań dydaktycznych wskazany przez Wojciecha Kojsa w jedynym, jak do tej pory na gruncie polskim, opracowaniu *Modalne aspekty treści kształcenia*¹⁹⁴. Na potrzeby niniejszego opracowania pojęcie modalności odnosić będę do wyrażań, zdań, za pomocą których wskazujemy sposób, w jaki stwierdzamy fakty lub wyrażamy stosunek do tego, co stanowi treść naszej wypowiedzi¹⁹⁵. Modalność jest ustosunkowaniem się¹⁹⁶, które można rozpatrywać w relacji: nadawca — treść wypowiedzi — rzeczywistość — odbiorca¹⁹⁷. Zgodnie ze współczesnym poglądem, jak pisze Jan Woleński, to zdania modalne, a nie słowa modalne, są najbardziej podstawową jednostką dyskursu modalnego¹⁹⁸. „Zdania, w których wypowia-

¹⁹³ W. KOJS: *Modalne aspekty edukacji i pedagogiki*. W: *Modalne aspekty...*, s. 33.

¹⁹⁴ Pełny opis bibliograficzny zawarty w przypisie 89.

¹⁹⁵ Zob. W. KOJS: *Modalne aspekty edukacji...*, s. 25.

¹⁹⁶ V. KOSESKA-TOSZEWA, V. MALDŽIEVA, J. PENČEV: *Modalność...*, s. 153.

¹⁹⁷ U. CZARNECKA: *Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (Program dydaktyczny)*. Kraków 1990, s. 45. Zob. także: D. RYTEL: *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*. Wrocław 1982, s. 18—19.

¹⁹⁸ J. WOLEŃSKI: *O pewnych analogiach pomiędzy dyskursem normatywnym i epistemicznym*. W: *W świecie powinności*. Red. B. BROŻEK, M. HOHOLA, Ł. KUREK, J. STELMACH. Kraków 2013, s. 13.

da się ktoś o swojej postawie do danego stanu rzeczy nazywają się zdaniem modalnymi¹⁹⁹. „Modalizowane zdania charakteryzowane są przez wypowiedającego i jest w nich wyrażony stosunek treści wypowiedzenia do obiektywnej rzeczywistości²⁰⁰”.

Z jak złożonym zjawiskiem mamy do czynienia, niech zobrazuje wyliczenie rodzajów (gatunków) modalności dokonane przez Woleńskiego, filozofa, przy czym autor zaznacza, iż lista ta nie jest kompletna: modalności aletyczne (wypowiedzi wyrażające konieczność i wypowiedzi wyrażające możliwość); modalności erotetyczne (związane z pytaniami); temporalne (zawsze, czasem, nigdy); deontyczne (jest obowiązkowe, dozwolone, zabronione itp.); aksjologiczno-etyczne (jest dobre, jest złe, etycznie neutralne itp.); aksjologiczno-estetyczne (jest piękne, brzydkie, estetycznie neutralne itp.); epistemiczne (wiem, nie wiem; nieprawda, że nie wiem itp.; tak samo w trzeciej osobie liczby pojedynczej lub w innych formach odmiany przez osoby); doksastyczne (przypuszczam; nie przypuszczam; nieprawda, że nie przypuszczam itp., domniemywam, myślę, twierdzą, szacuję, wątpię, oczekuję)²⁰¹.

W niniejszym ujęciu modalności, przedmiotem analizy są sytuacje (stany rzeczy, wydarzenia) wyrażone językowo, nie zaś sytuacje (istniejące czy nieistniejące) w rzeczywistości pozajęzykowej. Mówiąc więc o modalności mówię nie o tym, czy w rzeczywistości pozajęzykowej istnieją jakieś obiekty mające jakieś atrybuty, i czy w tym czasie i miejscu między nimi zachodzą jakieś relacje, lecz mówię o tym, czy język przedstawia te sytuacje w szczególny sposób²⁰². Modalność należy do aspektu lokucyjnego, systemowego. Jest to postawa nadawcy wobec treści komunikowanej, przekazywana za pomocą kodu. Może ona pokrywać się z rzeczywistą postawą nadawcy, a może też być od niej różna²⁰³.

Językowymi wykładnikami intencji wypowiedzi, w rozumieniu użycia zdania, mogą być: wykładniki leksykalne, zwłaszcza formy 1. osoby wyrażen predykatywnych; wyrażenia czasownikowo-rzeczownikowe w 1. osobie; przysłówki, w tym także przysłówki predykatywne; wyrażenia przyimkowo-rzeczownikowe typu przysłówkowego. Środkami gramatycznymi reprezentującymi modalność są tryby: *imperativus* jest wykładnikiem ustosunkowania nakazującego, *optativus* jest wykładnikiem życzenia, *potentialis* lub *optativus potentialis* wyraża możliwość. Innym środkiem wyrażania modalności są różnego rodzaju partykuły. Wreszcie modalność może być wyrażona *implicite*, czyli mieć wykładnik

¹⁹⁹ W. KOJS: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura, język, edukacja*. T. 1. Red. R. MRÓZEK. Katowice 1995, s. 35.

²⁰⁰ D. RYTEL: *Leksykalne środki wyrażania...*, s. 14.

²⁰¹ Zob. J. WOLEŃSKI: *O pewnych analogiach pomiędzy dyskursem normatywnym i epistemicznym*. W: *W świecie powinności...*, s. 13—14.

²⁰² Por. V. KOSESKA-TOSZEWA, V. MALDŽIEVA, J. PENČEV: *Modalność...*, s. 59.

²⁰³ R. GRZEGORCZYKOWA: *Wprowadzenie do...*, s. 135—136.

zerowy, jak np. asercja w zdaniach oznajmujących²⁰⁴. Ostatnie zdanie mogłoby sugerować, iż dokonywać będę podziałów zdań warunkowych pod względem modalności zdaniowej przydzielając wypowiedziom funkcję: oznajmienia, pytania, rozkazu, życzenia²⁰⁵. Jednak to nie modalność będzie osnową typologizacji zdań warunkowych. Uznając poglądy większości językoznawców o modalności zdaniowej, nie widzę potrzeby wprowadzania tego podziału dla potrzeb opisu dydaktycznej funkcji zdań warunkowych. Podział zdań warunkowych na pytania, polecenia, stwierdzenia dokonany został, ale nie w oparciu o teorię modalności a zadania dydaktycznego²⁰⁶. Co nie znaczy, iż teorie te się wykluczają. Nie będę się jednak zastanawiać w tym momencie nad ich związkami, traktując jako prymarne podziały dydaktyków.

Myślę, iż warto wspomnieć, iż niektórzy badacze, jak np. Krystyna Pisarkowa zdanie warunkowe traktują jako wskaźnik składniowy modalności. „Zdania warunkowe stawiają hipotezę. Pozostawiają one nie tylko otwarty wybór, otwarte rozstrzygnięcie, lecz także zaproponowane, założone (*założmy, że...*) przez implikację działanie. Otwierają możliwość lub konieczność »q« pod pewnymi warunkami »p«”²⁰⁷.

Zdań warunkowych nie wpisuję również w podziały logiczne zdań modalnych na: apodyktyczne (w tym zdania stwierdzające niemożliwość) i problematyczne²⁰⁸.

Pochodzące jeszcze od scholastyków odróżnienie modalności typu: *de dicto* i *de re*, mające poważne konsekwencje semantyczne i filozoficzne w kwalifikacji zdania (modalność *de dicto*) i rzeczy (modalność *de re*), niewątpliwie ciekawe z formalnego punktu widzenia, pominięto w analizach empirycznych poczynionych w tej pracy²⁰⁹.

²⁰⁴ *Encyklopedia językoznawstwa...*, s. 371—372. Zob. także: R. GRZEGORCZYKOWA: *Wprowadzenie do...*, s. 34—35; H. WRÓBEL: *O modalności*. „Język Polski” 1991, nr 3—5, s. 268—270.

²⁰⁵ Zob. np. *Encyklopedia językoznawstwa...*, s. 371; D. RYTEL: *Leksykalne środki...*, s. 156; A. JAKUBCZAK: *Stosunki temporalno-modalne charakterystyczne dla związku przyczynowo-skutkowego o podrzędnym sposobie zespolenia w języku polskim*. „Poradnik Językowy” 1984, z. 7, s. 417.

²⁰⁶ Na temat zadania dydaktycznego czyt. podrozdział: Zadaniowy wymiar analizy zdania warunkowego.

²⁰⁷ K. PISARKOWA: *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*. „Polonica III” 1977, s. 87. Zob. także: K. PISARKOWA: *Historia składni języka polskiego*. Wrocław 1984, s. 193—205, 251.

²⁰⁸ U.M. ŻEGLEŃ: *Wprowadzenie do...*, s. 81—82. Por. podział T. Kotarbińskiego zdań kategoriowych wedle modalności na: asertoryczne, problematyczne i apodyktyczne. T. KOTARBIŃSKI: *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Warszawa 1986, s. 185—186.

²⁰⁹ Na temat modalności typu *de dicto* i *de re* istnieje obszerna literatura. W tym przypisie wskazane będą te opracowania, z którymi zapoznała się autorka pracy. Zob. U.M. ŻEGLEŃ: *Wprowadzenie do...*, s. 91—92; U.M. ŻEGLEŃ: *Modalność w...*, s. 27—29; W. MARCISZEWSKI: *Modalność*. W: *Logika formalna...*, s. 311—312; J. KALINOWSKI: *Zdania modalne de re i de dicto*. *Przyczynek do porównania ujęcia średniowiecznego i współczesnego*. W: *Między logiką a ety-*

3.2. Kwalifikacja modalna zdań warunkowych

Kwalifikacja modalna zdań warunkowych dokonana została na podstawie dwóch założeń. Pierwsze można sformułować następująco: za modalne będą uważać te zdania warunkowe, w których strukturze powierzchniowej występują zwroty typu: *wątpię, czy...*; *przypuszczam, że...*; *myślę, iż...*; *rozkazuję, żeby...*; *wiem, że...*; *podobno, wątpliwe, może, niestety, konieczne jest, należy, trzeba...* i tym podobne, które (stanowiąc *explicite* wypowiedziane przez uczestników komunikacji szkolnej składniki treści zdania) są wskaźnikami jego modalnej kwalifikacji.

Mam świadomość tego, iż zdania, o których tu piszę reprezentują zaledwie jeden z typów zdań, jeden ze sposobów wyrażania modalności w językach naturalnych. Wydaje się jednak oczywiste, iż w przypadku niniejszych badań nie należy skupiać się na pełnym opisie modalności w językach naturalnych, a raczej poddać refleksji następującą kwestię: czy wskaźnik kwalifikacji modalnej tu przyjęty jest właściwie dobrany i — co się z tym wiąże — wystarczający, jako jeden z wielu współczynników, dla opisu funkcjonalnego zdań warunkowych występujących w edukacji wczesnoszkolnej.

Przytoczone wcześniej zwroty o różnych formach gramatycznych, różnią się również w warstwie semantycznej, ilustrując m.in. podział modalności na: epistemiczną, deontyczną, aletyczną. Ich szczegółowe charakterystyki dokonane będą w osobnych akapitach pracy. W tym miejscu zaznaczę tylko, iż modalność deontyczna związana jest z takimi pojęciami, jak obowiązek, pozwolenie, zakaz; epistemiczna przedstawia coś jako pewne, wątpliwe, nieprawdopodobne; natomiast głównymi pojęciami modalności aletycznej są konieczność, możliwość, niemożliwość²¹⁰.

Można by również, z uwagi na związki warunkowości z temporalnością, pokusić się o analizę modalności temporalnych w zdaniach warunkowych²¹¹. Nie

ką. Studia z logiki, ontologii, epistemologii, metodologii, semiotyki i etyki. Red. J. PAŚNICZEK i inni. Lublin 1995, s. 19—27; B. CZARNEKA: *Uwagi o modalnościach de dicto i modalnościach de re.* „Roczniki Filozoficzne” 1995, t. XLIII, z. 1, s. 53—69; F. NEF: *De dicto, de re, formule de barcan et sémantique des mondes possibles.* „Langages” 1976, nr 43..., s. 28—38.

²¹⁰ Taki podział modalności funkcjonuje zarówno w analizach językoznawczych, jak i logicznych. Zob. np. D. RYTEL: *Leksykalne środki...*, s. 14—15; *Mala encyklopedia...*, s. 111; L. GUMAŃSKI: *Modalne rachunki logiczne.* W: *Filozofia a nauka...*, s. 385—391; R.S. INGARDEN: *Modalność w fizyce i językoznawstwie.* W: *Byt, logos, matematyka. Filozofia / logika. Filozofia logiczna 1995.* Red. J. PERZANOWSKI, A. PIETRUSZCZAK. Toruń 1997, s. 64; A. GREIMAS: *Pour une théorie des modalités.* „Langages” 1976, nr 43..., s. 101—107; W. GEERTS, L. MELIS: *Remarques sur le traitement des modalités en linguistique.* „Langages” 1976, nr 43..., s. 111; H. KRONNING: *Modalité, cognition et polysémie: sémantique du verbe modal devoir.* *Acta Universitatis Upsalensis.* Uppsala 1996, s. 26—28.

²¹¹ Na temat logiki temporalnej zob. np. *Mala encyklopedia...*, s. 116—117; K. TRZĘSICKI: *Logika operatorów...*; J. WAJSZCZYK: *Logika a czas i zmiana.* Olsztyn 1995; L. BOLC, K. DZIE-

będę jednak tego czynić w osobnych rozważaniach, zwrócę jedynie uwagę przy różnych okazjach (tak w teoretycznej części pracy, jak i w empirycznej) na wzajemne relacje: warunkowość — temporalność — modalność. Dodam, iż wiele ciekawego materiału na ten temat dostarczyła mi lektura opracowań z dziedziny gramatyki, językoznawstwa, semiotyki²¹². Jednakże decyzje, co do sposobu opisu i typologizacji zdań warunkowych, podejmowałam w głównej mierze na podstawie stanowisk teoretycznych dydaktyki i analizy materiału empirycznego z edukacji wczesnoszkolnej — chociaż przedmiot badań wydaje się wspólny dla wszystkich wymienionych dyscyplin, jednak cele badań są różne: „W zależności od punktu widzenia, dwa obrazy tej samej wymiany zdań mogą się różnić tak, jak różni się zwykle zdjęcie od zdjęcia rentgenowskiego tej samej osoby”²¹³.

Kryterium pierwsze ustanawia z modalności cechę „ponadtypologiczną”. Zwroty, które uznano za modalne obecne są bowiem w wielu typach zdań warunkowych, np. stanowiąc składnik dyrektyw teleologicznych decydują m.in. o kwalifikacji warunku jako koniecznego czy wystarczającego²¹⁴.

Założenie drugie związane jest z wcześniejszymi ustaleniami dotyczącymi kontekstowego usytuowania zdania warunkowego i włączenia modalności do lokucji. Można je sformułować następująco: zdania warunkowe zawierające zwroty modalne (zdania warunkowe modalne) mogą mieć sens sekundarny, naddany przez kontekst wypowiedzi i oprócz kwalifikacji modalnej być włączonymi do zdań oznaczających np. upomnienia, irytacje, groźby, przyzwolenia wykonania czegoś. Ten sens wypowiedzi modalnych związany jest z kontekstem i określe go jako ramę pragmatyczną wypowiedzi²¹⁵. Np. zdanie: *Skoro rozmawiasz, to chyba wiesz co należy robić*. Oprócz zwrotów kwalifikujących je jako reprezentanta modalności epistemicznej (*chyba wiesz*) i modalności deontycznej (*należy*), w ramie pragmatycznej oznacza wyrzut, irytację nauczyciela jako reakcję na niewłaściwą postawę ucznia.

O tym, jak niezwykle trudno rozdzielić analizy semantyczne od pragmatycznych, o ile w ogóle jest to możliwe w opisie języka naturalnego, pisano wyżej. Tutaj dodam, iż „informacja przekazywana kodowo ma niejednakowy status: może być powiedziana wprost (eksplicytnie) pod asercją, a może być dana do zrozumienia nie wprost, jednakże, jeśli wynika bezpośrednio z zasto-

WICKI, P. RYCHLIK, A. SZALAS: *Wnioskowanie w logikach nieklasycznych. Podstawy teoretyczne*. Warszawa 1995.

²¹² Opracowania te wraz z notą bibliograficzną wskazane będą w trakcie dokonywania charakterystyki.

²¹³ M. TOKARZ: *Logiczne problemy...*, s. 95.

²¹⁴ Na temat warunków czyt. podrozdział: Rodzaje warunków a typy zależności pomiędzy treścią członów warunkowych p i q .

²¹⁵ Określenie to zapożyczono od A. Awdiejewa nie przejmując jednak wszystkich konotacji z nim związanych podanych przez autora. Zob. A. AWDIEJEW: *Pragmatyczne podstawy...*, s. 31—32, 91—100.

sowanego kodu, ma charakter semantyczny. Np. w zdaniu: *Nawet Marii udało się wejść na szczyt* bezpośrednio (pod asercją i w presupozycjach, że Maria weszła na szczyt i że konieczny był wysiłek do pokonania trudności) presupozycje czasownika *udało się*, a także, że można było przypuszczać, iż Maria nie wejdzie, choć inni weszli (znaczenie partykuły *nawet*). Natomiast gdyby ktoś wyciągnął z tego zdania wnioski: »Maria jest niezdarna«, »Maria jest słaba«, »Maria jest mała«, byłyby to wnioski o charakterze pragmatycznym²¹⁶.

Nie bez znaczenia dla podjętych tu rozważań jest fakt, iż przytoczony opis analizy zdania wykonany został przez językoznawcę. Nie przeszłam systematycznych studiów językoznawczych (podobnie jak logicznych), dlatego też w odczytaniu sensu wynikającego z pragmatyki opierałam się w głównej mierze na intuicji. Co do intuicji i „rozterek” z nią związanych, Leon Koj, przy ustalaniu sposobów przekładalności pytań logiki erotetycznej²¹⁷ na pytania języka naturalnego i odwrotnie, pisał m.in.: „Subiektywizm związany z wycuciem językowym i łącząca się z tym pewna dowolność nie są z punktu widzenia dokładności badań pożądane, ale na etapie rozważania własności języka naturalnego nie ma innej drogi postępowania. W pewnym stopniu jednak metoda ta jest znaczenie pewniejsza, niż się to może wydawać na pierwszy rzut oka. Musimy się porozumiewać przy pomocy języka w sprawach nieraz bardzo subtelnych i to powoduje, że nasze wycucie językowe jest bardzo precyzyjne, precyzyjniejsze niż aparatura pojęciowa, przy pomocy której staramy się ująć własności języka naturalnego”²¹⁸. Do sprawy intuicji będę jeszcze wracać, chociażby przy okazji parafraz zdań warunkowych²¹⁹.

Dla zachowania precyzji rozważań dodam, iż nie interpretuję — przynajmniej eksplicytnie — każdego zdania warunkowego w tzw. ramie modalnej, jeżeli przez tę rozumieć wprowadzanie do analizy treści zdania takich zwrotów, jak np.: *Nadawca sądzi, że...; Nadawca chce wiedzieć, czy...; Nadawca chce, aby odbiorca...* Podam przykład, który nie ma wprawdzie konstrukcji warunkowej, ale obrazuje zjawisko u samego źródła. Irena Bellert, podaje następujący przykład: wypowiedzenie (1) *Otwórz drzwi!* można, biorąc pod uwagę konsekwencje właściwego jego użycia, rozpisać następująco: (a) *Nadawca chce, aby drzwi były otwarte*; (b) *Nadawca chce, aby odbiorca to sam spowodował*; (c) *Nadawca sądzi, że drzwi są zamknięte*. Jest to tylko mały fragment bardzo szczegółowych analiz, jakim poddane zostało to wypowiedzenie²²⁰.

²¹⁶ Za: R. GRZEGORCZYKOWA: *Składniki znaczeń leksemów...*, s. 89.

²¹⁷ Logika erotetyczna to logika pytań. Zob. J. KOPANIA: *Logika pytań*. W: *Logika formalna...*, s. 296.

²¹⁸ L. KOJ: *Analiza pytań. I. Problem...*, s. 101.

²¹⁹ Na temat parafraz okresu warunkowego czyt. informacje w rozdziale 5.1. pracy.

²²⁰ I. BELLERT: *Niektóre postawy modalne w interpretacji semantycznej wypowiedzeń*. W: *Sesja Naukowa Międzynarodowej Komisji Budowy Gramatycznej Języków Słowiańskich w Krakowie w dniach 3—5 grudnia 1969*. Wrocław 1971, s. 155—169.

Z uwagi na fakt, iż zagadnienia, o których piszę, wiążą się pośrednio z realizacją głównego celu badań, nie będę dokonywać ich dalszej charakterystyki, odsyłając zainteresowanych do artykułu, z którego pochodzi ten fragment²²¹.

Poczuwam się jednak do obowiązku sformułowania kilku wyjaśnień: Irene Bellert nie posługuje się pojęciem ramy modalnej, a postaw modalnych²²². Pojęcie ramy modalnej zapożyczono od Anny Wierzbickiej²²³, przenosząc na analizy poczynione przez Bellert. Zabieg ten wykonany został z przyczyn czysto formalnych, dla odróżnienia przedmiotu opisu. Obie z autorek (dodam, także, Andrzej Bogusławski²²⁴) łączy wspólny punkt wyjścia dla rozważań nad modalnością, którym jest płaszczyzna semantyczna, interpretacja semantyczna wypowiedzenia niezależna od zjawisk o charakterze pragmatycznym²²⁵. Stąd też Bellert mówiąc o konsekwencjach właściwego użycia wypowiedzenia (1) wysuwa wnioski, które wynikają ze znaczeń leksemów użytych w wypowiedzeniu oraz z zastosowanych reguł gramatycznych, a które są niezależne od kontekstu i sytuacji²²⁶.

Przypominam, iż w niniejszych analizach aspekt pragmatyczny (tzw. rama pragmatyczna wypowiedzenia) jest uwzględniany i brany pod uwagę przy kwalifikacji zdania warunkowego nie tylko modalnego, ale wszelkich innych typów zdań warunkowych, w których odczytać można sensory naddane, często w praktyce komunikacji szkolnej odnoszące się do wyrażenia: pozwolenia, przyzwolenia; ostrzeżenia, groźby, przestrogi; upomnienia, pouczenia; irytacji, wyrzutu. Proponuję takie typy funkcji wypowiedzi²²⁷, sygnalizując jednocześnie, iż zdaję sobie sprawę z różnic w ich strukturze semantycznej, które określić można m.in. poprzez szczegółowe analizy struktury głębokiej. Z racji przedmiotu badania wskazuję na przykład analizy struktury głębokiej wykładnika *jeśli...*, *to...* dokonanej w latach 70-tych przez Jerzego Faryno²²⁸.

Naiwnością byłoby przypuszczać, że poczynienie założenia metodologicznego o niebraniu pod uwagę przy kwalifikacji zdania ramy modalnej, „uchroni” autorke od odwoływania się w pewnych sytuacjach do takiego właśnie ramo-

²²¹ Ibidem.

²²² Ibidem.

²²³ A. WIERZBICKA: *Kategoria semantyczna „ramy modalnej”*. W: *Sesja Naukowa...*, s. 179—182.

²²⁴ Zob. np. A. BOGUSŁAWSKI: *O tzw. modalności zdaniowej*. W: *Sesja Naukowa...*, s. 123—128.

²²⁵ O kolejnych punktach stykowych w analizie modalno-semantycznej wypowiedzenia w koncepcjach wymienionych badaczy zob.: V. KOSESKA-TOSZEWA, V. MALDZIEVA, J. PENČEV: *Modalność...*, s. 158—159.

²²⁶ I. BELLERT: *Niektóre postawy...*, s. 158.

²²⁷ Por. U. CZARNECKA: *Nauczanie mówienia...*, s. 75—109.

²²⁸ J. FARYNO: *Struktura głęboka wykładnika jeśli..., to...* W: *Semantyka i słownik*. Red. A. WIERZBICKA. Wrocław 1972, s. 165—178.

wego opisu zjawisk językowych. Jest to nieuniknione, chociażby przy dokonywaniu charakterystyki postawy epistemicznej zajmowanej przez podmiot w stosunku do treści wypowiedzi, czy też przy kwalifikacji warunków, zwroty typu: *wiadomo, że; wiem, że*; stanowiąc wyposażenie interpretacyjne badacza, należą do metajęzyka (MJ), który służy do opisu języka (J). Języki te różnią się syntaktyką, semantyką i pragmatyką²²⁹. Ta modyfikacja, czy raczej pewne uściślenie w stosunku do wcześniej sformułowanych założeń, nie jest niekonsekwencją logiczną, a po prostu koniecznością wynikającą z opisu zdań będących składowymi języka naturalnego.

Trudno w tym momencie rozważać o realizację zadania najważniejszego, tj. określenia pedagogicznych implikacji modalnego nacechowania zdań warunkowych. Wyrażenia modalne, stanowiąc składniki różnych typów zdań warunkowych, pełnią wiele i to różnorodnych funkcji, które określone zostaną w części empirycznej pracy. W teoretycznym fragmencie analiz ograniczę się do wyrażenia kilku ogólnych uwag.

Pojęcia modalne, występując w tekstach dydaktycznych mówionych i pisanych, nasycają je bogactwem treściowym i znaczeniowym. Spojrzenie na treści komunikatów zdaniowych w kontekście modalności prowadzi do wydobycia i uwypuklenia personalnych aspektów wiedzy, do wyróżnienia w niej przekonań, oczekiwań i marzeń, pragnień, dążeń i aspiracji, obaw i wątpliwości, możliwości, konieczności i powinności. Spojrzenie takie daje dynamiczny, żywy, wieloaspektowy obraz treści kształcenia. Można też sądzić, że poprzez uwzględnianie różnorodnych cech modalnych języka stosowanego w procesach edukacyjnych, i uznanie daleko posuniętej samodzielności językowej uczniów, wiedzie droga od kodów ograniczonych do rozwiniętych, od języka do metajęzyka, od narzędzia do metanarzędzia²³⁰.

Wiesław Walentukiewicz, w artykule *Logika modalna: analizy dla potrzeb dydaktyki*, formułuje następujące wnioski dotyczące użyteczności analiz filozoficznych, logicznych w dydaktyce:

- 1) aspekt psychologiczny i językowy: należy uczyć logiki modalnej na studiach uniwersyteckich. Współczesne badania logiczne uzmysłowiły wagę pojęć modalnych we właściwym zrozumieniu funkcjonowania języka i umysłu ludzkiego. Wyniki tych badań powinny być przedstawione studentom, aby zrozumieli rolę pojęć modalnych, a potem w praktyce dydaktycznej je wykorzystywali;
- 2) aspekt teoriopoznawczy: logika modalna pozwala odróżniać zdania prawdziwe w każdym kontekście od zdań prawdziwych jedynie w pewnym kontekście. Ma to zalety dydaktyczne; pozwala młodym ludziom odkryć różnice

²²⁹ Por. J. WOLEŃSKI: *Semantyczne ujęcie dogmatyki prawa*. W: *W stronę logiki*. Kraków 1996, s. 278—279.

²³⁰ W. KOJS: *Językowe wyznaczniki...*, s. 82—83.

między zdaniami matematyki a zdaniami teorii przyrodniczych. Są to dwa różne sposoby uprawiania nauki;

- 3) aspekt etyczny: w ramach logiki modalnej twierdzi się, że istnieją pewne terminy, które mają stałe odniesienie — to samo odniesienie w każdym możliwym świecie. O tym, jak ważne w życiu codziennym, czy też w procesie dydaktycznym są stałe zasady moralne, nikogo nie trzeba przekonywać;
- 4) aspekt socjologiczny: logika modalna zwraca uwagę na istnienie innych światów możliwych. Takimi innymi światami są inne kultury, inne zwyczaje i zachowania. Skoro istnieją inne światy należy je szanować. Kształtowanie u młodych ludzi tolerancji jest czymś niezmiernie ważnym²³¹.

3.3. Modalność epistemiczna zdań warunkowych

Zacznijmy od dwu cytatów. W artykule: *Racjonalizm i pewność wiedzy* Jan Woleński pisze: „Niepewność jednych drażni, a innych urzeka”²³². W eseju Wilara V.O. Quine’a czytamy: „Wątpienie jest tym, co skłania nas do podejmowania budowy teorii wiedzy. Teoria wiedzy bowiem ma swoje źródło w zwątpieniu, w sceptycyzmie”²³³. Niepewność, wątpienie, przypuszczenie, przekonanie, sądzenie są pewnymi stanami umysłu, przynajmniej niektórzy badacze tak je postrzegają. Te stany (które mają swoje wskaźniki w zdaniach warunkowych, czy precyzyjniej się wyrażając, których jednym ze wskaźników mogą być zdania warunkowe) są bardzo pożądane — jeśli nawet budzi to czyjeś zdziwienie — z pedagogicznego i naukowego punktu widzenia.

W opisie językowych zjawisk modalnych, zgodnie z wcześniej przyjętymi założeniami teoretycznymi, modalność epistemiczna odniesiona zostanie do przekonań nadawcy, odbiorcy (nauczyciela, ucznia). Przekonanie to można określić jako stosunek, ustosunkowanie wypowiedzającego do sytuacji czy stanów rzeczy opisanych przez zdania²³⁴, jak też do samego aktu sądzenia. Można

²³¹ W. WALENTUKIEWICZ: *Logika modalna: analizy dla potrzeb dydaktyki*. W: *Modalne aspekty treści...*, s. 44—45.

²³² J. WOLEŃSKI: *Racjonalizm i pewność wiedzy*. W: *W stronę...*, s. 35.

²³³ W.O.V. QUINE: *Granice wiedzy i inne eseje filozoficzne*. Tłum. B. STANOSZ. Warszawa 1986, s. 53.

²³⁴ Nie wchodząc w analizy semantyki sytuacyjnej, sytuacyjnej ontologii, jak i jakiejś teorii dostarczającej aparatury pojęciowej umożliwiającej, w uprawniony z naukowego punktu widzenia sposób, mówienie o postawach zajmowanych wobec sytuacji opisywanych przez zdania. Przywołam wypowiedź M. Tokarza, w której pojęcie sytuacji wkomponowane zostało w analizy zdania, zdania w sensie logicznym, co koresponduje z wcześniej przytoczonymi informacjami na ten temat podanymi w niniejszej pracy. Tokarz pisze: „Mówi się, że zdania oznajmujące mają,

mówić, „to, co wiemy”, „to, że wiemy” i „to że, wiemy, że wiemy”; choć niekoniecznie znaczy to to samo²³⁵. „Każde następne »wie, że« znaczy *de facto* coś innego”²³⁶. Mało tego, nieco inaczej widzi wymienione funktry filozof, logik, językoznawca czy pedagog.

Poznanie rozważać można w kontekście jednostkowym, czyli jako poznanie osiągnięte przez jednostkowy podmiot poznania, przez poszczególnego człowieka, albo też w kontekście społecznym, jako poznanie osiągnięte przez podmiot zbiorowy, czyli jako poznanie interpersonalne i intersubiektywne. Przedmiotem analiz epistemologicznych nad problemem natury poznania ujętym w kontekście jednostkowym można uczynić wyrażenie „wiem, że...”, natomiast badania tego problemu ujętego w aspekcie społecznym (interpersonalnym) można skoncentrować wokół analiz wyrażenia „wiadomo, że...”²³⁷.

Wychodząc z założenia, że operator wiedzy nie może istnieć bez operatora wiary, określenie „wiem, że” traktuję za Woleńskim jako *mixtum compositum* wiedzy i wiary²³⁸. „Wiedza o tym, co ktoś wie, lub w co wierzy implikuje znajomość treści semantycznej twierdzeń”²³⁹, przy czym należy odróżnić twierdzenia pewne od wiedzy o tym, że są pewne²⁴⁰.

„W przypadku modalności epistemicznej nie interesuje nas problem, czy dane zdarzenie jest rzeczywiście realne, czy jest zgodne z rzeczywistością, ale jak jego wartość ocenia nadawca, czy on uważa je za zgodne ze stanem faktycznym, czy też nie”²⁴¹. „Zwykle gdy mówimy, że zdanie jest prawdziwe, nie mówimy o tym ze względu na jaki stan rzeczy, ze względu na jaki »świat«, jest ono prawdziwe. Domyślnie przyjmujemy, że jest to świat realny, otaczająca nas rzeczywistość”²⁴².

przynajmniej niektóre i niekiedy, wartość logiczną, oraz że wyrażają one lub mogą wyrażać sądy. Stanowisko to, choć nieco mętne, jest może i słuszne, nie uwzględnia jednak tego, co najbardziej charakteryzuje zdania, mianowicie faktu, iż zdanie oznajmujące coś opisuje, i to bardzo często coś najzupełniej namacalnego. Tym »czymś« jest zawsze jakaś sytuacja. Zdanie *Pada śnieg* jest być może prawdziwe (jeśli zostało wypowiedziane w śnieżny dzień), zapewne wyraża także pogląd mówiącego ci do stanu pogody, przede wszystkim jednak opisuje ono całkiem konkretne zjawisko meteorologiczne. Sytuację opisywaną przez jakieś zdanie będziemy nazywać, za prof. B. Wolniewiczem, *obiektym* tego zdania”. M. TOKARZ: *Efektywność aktu...*, s. 55.

²³⁵ Zob. J. BRALCZYK: *Hipotetyzująca postawa nadawcy...*, s. 174; K. MUDYŃ: *O granicach poznania. Między wiedzą, niewiedzą i antywiedzą*. Kraków 1995, s. 97—110.

²³⁶ J. WOLEŃSKI: *Racjonalizm i pewność...*, s. 40.

²³⁷ Zob. M. HEMPOLIŃSKI: *Epistemologiczne modele poznania. Prawda i racjonalność przekonań*. „Studia Filozoficzne” 1983, nr 5—6, s. 58.

²³⁸ J. WOLEŃSKI: *Racjonalizm i pewność...*, s. 41.

²³⁹ J. LYONS: *Semantyka 2*. Tłum. A. WEINSBERG. Warszawa 1989, s. 385.

²⁴⁰ Zob. J. WOLEŃSKI: *Racjonalizm i pewność...*, s. 39. Na temat modalnych czasowników epistemicznych, *wierzyć* i *wiedzieć*, zob. np.: S. ALEXANDRESCU: *Sur les modalités croire et savoir*. „Langages” 1976, nr 43..., s. 19—27.

²⁴¹ D. RYTEL: *Leksykalne środki wyrażania...*, s. 19.

²⁴² K. TRZĘSICKI: *Logika nieformalna...*, s. 29.

„Relacja korespondencji między treścią sądu a stanem rzeczy, którego ta treść (zgodnie z intencją podmiotu) dotyczy, zachodzi niezależnie od tego, czy sama ta relacja jest podmiotowi znana, czy nie”²⁴³. Klasyczne rozumienie prawdy przyjmuje, iż wartość logiczna zdania nie zależy od podmiotu poznającego, a więc nie zależy od tego, kto dane zdania formułuje lub też od tego, jaką wartość ktoś mu przypisuje²⁴⁴. „Inaczej mówiąc, sąd jest prawdziwy, czyli zawiera cechę prawdziwości, niezależnie od tego, czy podmiot o tym wie, czy na to się godzi, czy tego chce lub nie. Ta niezależność prawdziwości sądu od podmiotu nosi nazwę obiektywności prawdy”²⁴⁵.

3.3.1. Wykładniki epistemicznych postaw modalnych w zdaniach warunkowych

Modalność epistemiczna może przybierać formę pewności, przypuszczenia, wątpliwości, wykluczenia, niepewności. Modalność wyrażona w stosunku do przyszłości odnosi się do stopnia prawdopodobieństwa zaistnienia stanu rzeczy, którego weryfikacja w momencie mówienia jest niemożliwa²⁴⁶.

Wykładnikami epistemicznych postaw modalnych obserwowanymi na powierzchni zdań, w tym zdań warunkowych, są: partykuły np. *chyba, może, zapewne*; formy czasownikowe 1. osoby liczby pojedynczej czasowników takich, jak: *myślę, wydaje mi się, sądzę, przypuszczam, uważam*; przysłówki np. *prawdopodobnie, przypuszczalnie*; zwroty typu: *to jest możliwe, to prawdopodobne*; środki morfologiczne, w tym tryb warunkowy (który może wyrażać: niepewność lub przypuszczenie; nierealność zdarzeń i faktów, również w zdaniach złożonych; fakty wyobrazeniowe; chęć i pragnienie; zachętę, zaproszenie, sugestię, prośbę; złagodzone twierdzenie), oraz czas przyszły, z którym wiąże się znaczenie niepewności, prawdopodobieństwa, hipotetyczności zdarzenia²⁴⁷.

²⁴³ M. HEMPOLIŃSKI: *Epistemologiczne modele...*, s. 64.

²⁴⁴ K. TRZĘSICKI: *Logika nieformalna...*, s. 29.

²⁴⁵ M. HEMPOLIŃSKI: *Epistemologiczne modele...*, s. 64.

²⁴⁶ U. CZARNEKA: *Nauczanie mówienia...*, s. 50—51; A. AWDIEJEW: *Pragmatyczne podstawy...*, s. 112—115.

²⁴⁷ Zob. D. RYTEL: *Leksykalne środki...*, s. 18—80; J. BRALCZYK: *Hipotetyzująca postawa nadawcy...*, s. 173—184; J. BRALCZYK: *Leksykalne wykładniki niepewności sądów*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1974, z. XXXII, s. 115—118; R. GRZEGORCZYKOWA: *Wprowadzenie do...*, s. 148—150; H. WRÓBEL: *O modalności...*, s. 260—270; M. NOWAKOWSKA: *Teoria działania*. Warszawa 1979, s. 326; M. NAGAJOWA: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa 1985, s. 93—96. Ponadto na temat trybu warunkowego zob. *Słownik języka polskiego...*, s. 540; *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego...*, s. 89—91; T. CZARNECKI:

Zdaniem Johna Lyonsa *trybu*, jako kategorii gramatycznej istniejącej tylko w niektórych językach, nie można utożsamiać ani z modalnością, ani z siłą illokucyjną wypowiedzi²⁴⁸. Nie utożsamiając trybu z modalnością powiem, iż może on być reprezentantem modalności, sposobem bytowania modalności.

Nie podejmując „tańca warunkologicznego”²⁴⁹ z tak doskonałym partnerem jak Bogusławski, (w kilka kroków za prowadzącym, podpatrując) przejmuję, bardziej lub mniej udolnie, pewien sposób opisu zdań warunkowych²⁵⁰. Wyprzedzając szczegółowe analizy semiotyczne poczynione w części badawczej pracy, przytoczę w tym momencie rozważań propozycję Bogusławskiego, dotyczącą podziałów konstrukcji warunkowych, zwracając uwagę na punkty (c) i (d), które korespondują z propozycjami epistemicznej charakterystyki zdań warunkowych zaproponowanymi w analizach empirycznych.

Poza okresem kontrfaktycznym i tzw. „semifaktycznym” (z *nawet jeże-li*) Bogusławski wyróżnia: (a) podstawowe zdania warunkowe indykatywne (b) zdania warunkowe ze składnikami w postaci tzw. zdań otwartych (funkcji zdaniowych); (c) zdania warunkowe z różnymi wyrażeniami oznaczającymi stopień pewności, np. *chyba*; (d) zdania warunkowe zanurzone semantycznie w predykatach mentalnych takich jak *sądzi*, *chce* czy realizowanych w rozkazniku; (e) zdania warunkowe zewnętrzne wobec pytajników w zdaniach pytających; (f) wyrażenia specjalne, z których pewne mogą mieć charakter idiomatyczny, por. *jeśli się nie mylę*²⁵¹.

W analizach empirycznych zdań warunkowych nie wprowadzam jakiegoś zasadniczego, semantycznego rozróżnienia pomiędzy takimi kategoriami em-

O formie tzw. trybu przypuszczającego we współczesnym języku polskim. „Język Polski” 1973, nr 5, s. 337–344.

²⁴⁸ J. LYONS: *Semantyka 2...*, s. 433.

²⁴⁹ Pojęcie tańca warunkologicznego przejęłam za A. Bogusławskim, który w polemice z J.J. Jadackim na łamach *Studiów Semiotycznych XIV–XV* użył tego sformułowania. W tym momencie mogę tylko wyrazić nadzieję, że moje *pas* w stronę analiz warunkowych, nie będą *faux pas*, w ocenie kompetentnych badaczy zajmujących się analizą konstrukcji warunkowych. Zob. A. BOGUSŁAWSKI: *Jeszcze o Ajdukiewicza koncepcji „wyrażania” (w związku z artykułem Jacka J. Jadackiego „O zdaniach warunkowych”)*. W: *Studia Semiotyczne XIV–XV...*, s. 249 i następane, a także: J.J. JADACKI: *O zdaniach warunkowych*. W: *Studia Semiotyczne XIV–XV...*, s. 243.

²⁵⁰ Nie uważam, aby było to posunięcie naganne. Wprost przeciwnie, naśladowanie wzorów racjonalnego, zrozumiałego sposobu wypowiadania się uważam za pożądane z punktu widzenia rozwoju przyszłej pracy naukowej. Ponadto chciałam powiedzieć, iż podzielałam stanowisko J. Pelca, który dawno już napisał, iż najlepszym chyba sposobem zdobywania wiedzy w zakresie semantyki oraz logicznych problemów języka i językoznawstwa (a w niniejszej pracy wpisuje się również w ten nurt badań) jest studiowanie wybitnych tekstów. Czytanie tekstów pisanych w sposób dostępny, zwięzły, trzeźwy, pełen konkretów, sprawia, że ich studiowanie staje się dobrą szkołą myślenia, dostarcza wzorów dobrej roboty teoretycznej. Jeżeli autorce chociaż częściowo udało się przejąć te wzory, będzie to uważała za swój wielki sukces. Zob. J. PELC: *Wstęp. W: Logika i język...*, s. XII, a także: L. KOJ: *Wołanie na pustyni...*, s. 117.

²⁵¹ A. BOGUSŁAWSKI: *Analiza zdań warunkowych...*, s. 216.

pirycznymi, jak: *wiedza, przekonanie, czy stwierdzenie*. Różnice te, dostrzegane i opisywane przez logików, filozofów, językoznawców analizujących m.in. struktury głębokie, nie są tak istotne z punktu widzenia realizacji celu badań określonego w tej pracy. Dla przybliżenia problematyki przedstawię w tym miejscu kilka uwag na temat stwierdzania i teorii przekonań.

Jeśli chodzi o pojęcie *stwierdzania*, które zdaje się pełnić w humanistyce istotną rolę, podzielam poglądy Andrzeja Wiśniewskiego: „Przystępując czy to do interpretacji, czy krytyki poglądów jakiegoś badacza należy sobie przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie, co badacz ten stwierdza, przy czym to, co dany badacz stwierdza nie zawsze jest wyczerpywane przez to, co badacz ten *explicite* głosi. Podanie reguł rządzących orzecznikiem *osoba x stwierdza, że p* wydaje się zatem przedsięwzięciem nieobojętnym dla metodologii nauk humanistycznych. [...] Przystępując do jego analizy należy przede wszystkim odróżnić stwierdzenie, jak się rzeczy mają, od stwierdzania zdań. Wypowiedzi podpadające pod schemat:

(*) *osoba x stwierdza, że p,*

oddają pierwszy sposób rozumienia interesującego nas pojęcia, podczas gdy drugi sposób możemy wyrażać za pomocą wypowiedzi mających schemat:

(**) *osoba x stwierdza zdanie q.*

W konkretnych wypowiedziach podpadających pod schemat (*) na miejscu zmiennej *p* występują zdania języka przedmiotowego, podczas gdy w konkretnych wypowiedziach o postaci (**) na miejscu zmiennej *q* musimy używać metajęzykowej nazwy zdania²⁵².

*Revenons a nos moutons*²⁵³, przekonania, tak nauczyciela jak ucznia, mogą być stopniowalne. Przedstawię to na schemacie:

stopnie przekonania: -1... 0... 1

gdzie: -1 oznacza pewność odnośnie fałszywości treści zdania, 0 — zajęcie postawy neutralnej i 1 — pewność dotycząca prawdziwości treści wyrażonej w zdaniu. Między punktami -1 i 0 znajduje się cała skala różnych stopni wątplenia, zakwestionowania i odrzucenia, natomiast między 0 i 1 — analogicznie zróżnicowana skala stopni częściowego uznawania²⁵⁴.

²⁵² A. WIŚNIEWSKI: *O logice stwierdzania*. W: *Między logiką...*, s. 53.

²⁵³ „Powracając do naszych baranów”, francuski zwrot idiomatyczny, oznaczający powrót do tematu.

²⁵⁴ Zob. M. HEMPOLIŃSKI: *Epistemologiczne modele...*, s. 61. Por. także: U. CZARNECKA: *Nauczanie mówienia...*, s. 50; A. AWDIEJEW: *Pragmatyczne podstawy...*, s. 112.

„Teoria przekonań związana jest z teorią prawdopodobieństwa i teorią decyzji, a także z psychologią sądzenia i teorią motywacji”²⁵⁵. Łukasz Kurek pisze, iż *przekonanie* jest elementem teorii umysłu²⁵⁶. Jeżeli spojrzeć na analizy okresu warunkowego to zauważymy, iż wykonywane są one ze stanowiska semantyki światów możliwych, teorii decyzji, teorii presupozycji, czy rozważań na temat związku okresu warunkowego w trybie warunkowym z subiektywną oceną szansy obiektywnej, uwzględniającą element czasu²⁵⁷.

Zdania warunkowe, w tym te zawierające zwroty epistemiczne, czy wspomniane wcześniej, w analizie pragmatycznej, paralingwistyczne środki wyrażania myśli, stanowią tylko powierzchnię procesu kształcenia, stosunkowo dobrze rozpoznaną, bo poddającą się obserwacji. Pedagog jednak nie może ograniczyć się li tylko do odnotowania ich obecności. Wskazują one bowiem na to co najważniejsze w edukacji: funkcjonowanie mechanizmów zmian i same zmiany świadomości, czyli wskazują na te działania informacyjne, posługując się terminologią Kojasa, których przejawem są zachowania werbalne i niewerbalne uczestników procesów edukacyjnych²⁵⁸.

Opisywane zwroty epistemiczne występują nie tylko w zdaniach warunkowych i nie tylko w edukacji wczesnoszkolnej. Prawdopodobną wydaje się zależność, że im wyższy poziom kształcenia, tym większa ilość zwrotów epistemicznych występujących w wypowiedziach uczestników procesu kształcenia.

Obecność w edukacji wczesnoszkolnej zdań warunkowych zawierających zwroty epistemiczne, może być wskaźnikiem wielu różnych nieobserwowalnych zjawisk i procesów edukacyjnych. Obok wzbogacenia słownika ucznia o pewną grupę wyrazów, co bez różnych rodzajów wyjaśnień właściwego ich użycia może doprowadzić w przyszłości jedynie do posługiwania się przez ucznia kodem *quasi*-wypracowanym²⁵⁹, zasadnicza wartość użycia zwrotów epistemicznych leży w świadomości mówiącego, że wygłasza własne zdanie, własną

²⁵⁵ M. HEMPOLIŃSKI: *Epistemologiczne modele...*, s. 61.

²⁵⁶ Ł. KUREK: *Dualizm przekonań. Przekonania normatywne i nienormatywne*. W: *W świecie powinności...*, s. 216. Na temat *przekonań* i jego roli w kształceniu zob. np. A. CABALA, J. OLEKSY: *Modalność w dydaktyce — wybrane zagadnienia, problemy*. W: *Modalne aspekty...*, s. 47—54.

²⁵⁷ Zob. J. PELC: *Jeżeli, to...*, s. 276—277.

²⁵⁸ W. KOJAS: *Przyczynek do rozważań o pedagogice obiektywnej*. W: *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Red. T. LEWOWICKI. Warszawa—Cieszyn 1995, s. 40.

²⁵⁹ W jego charakterystyce podanej przez M. Marody, która powołując się na B. Bernsteina, pisze m.in.: „Człowiek, który wychodząc od kodu ograniczonego przeszedł przez wszystkie nawet szczeble kształcenia, może opanować formalne własności kodu wypracowanego oraz pewien zasób wiedzy, dla której sformułowania niezbędne byłyby »abstrakcyjne« postawy i umiejętności poznawcze, a jednocześnie zarówno w swym myśleniu »na co dzień«, jak i w interpretacji tej wiedzy posługiwać się będzie strategiami poznawczymi podsuwanymi przez kod ograniczony”. M. MARODY: *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. Warszawa 1987, s. 158, por. także: s. 156—157, 210—211.

propozycję rozwiązania zadania, która może się różnić od propozycji kolegi, leży w kontrolowaniu, samoocenie własnych myśli; w wykształceniu u ucznia pewnego sposobu postrzegania świata, który można odkrywać i przez to wzbo- gacać, a nie zapoznawać się tylko z bezdyskusyjnymi prawami, które należy zapamiętać²⁶⁰.

3.4. Modalność deontyczna zdań warunkowych

W tym fragmencie rozważań skupię się nad semiotyką wypowiedzi norma- tywnych, dyrektywnych przybierających postać zdań warunkowych. Charakte- rystyka norm, dyrektyw, którą przedstawię, będzie skrótowa i fragmentaryczna. Zważywszy na fakt, iż zdania te są przedmiotem zainteresowania i analiz wielu dziedzin badawczych²⁶¹, wydaje się to oczywiste.

Nim przejdę do wyjaśnienia kluczowych pojęć normy, dyrektywy, zapre- zentuję schemat 3, który przedstawia pewne typy zdań warunkowych, zdań, pomiędzy którymi nie ma ostrych granic podziału.

Nie jest to podział wyczerpujący i rozłączny. Trudno o takowy, jeżeli wziąć pod uwagę, iż typy te pochodzą z różnych opracowań, a autorzy dokonując podziałów stosowali różne kryteria. Nie o szczegółowe ustalenia zakresów po- szczególnych typów zdań chodziło w tym momencie. Zadanie to — niewątpliwie ważne — wykonane zostanie częściowo przynajmniej w dalszej części. Schemat ten ma za zadanie unaocznić z jak różnymi typami zdań możemy mieć do czy- nienia, albo inaczej mówiąc, z jak różnych stanowisk można patrzeć na zdania warunkowe, dokonując ich normatywnej charakterystyki.

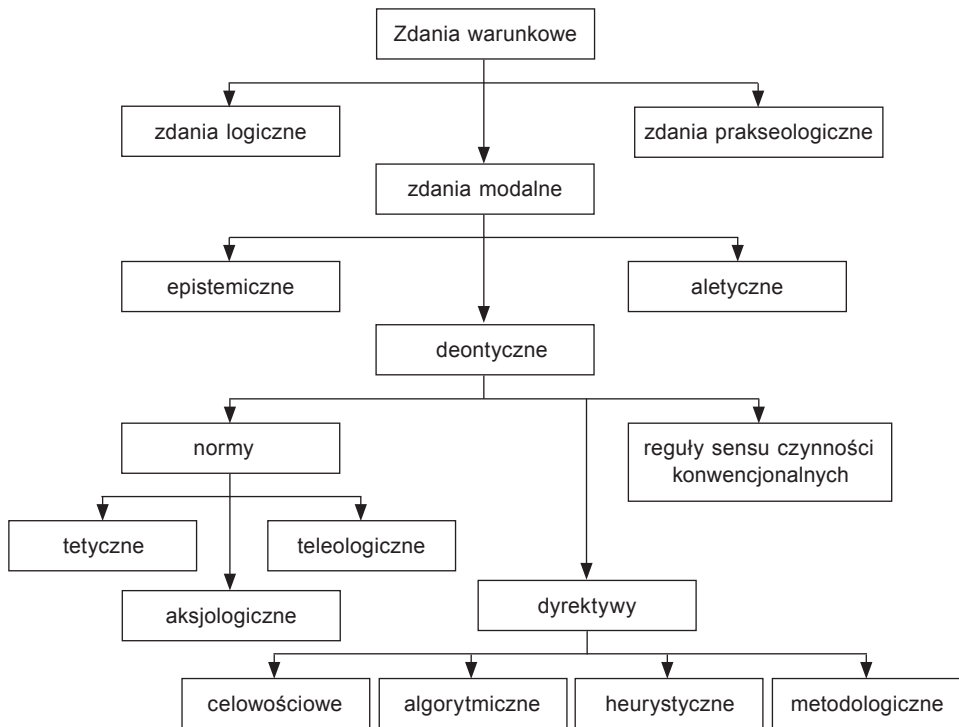
Zdania warunkowe, przynajmniej niektóre, są zdaniami normatywnymi, zdaniami dyrektywnymi. Nie utożsamiam tych dwu typów zdań. O tym, iż trudno o jednoznaczne rozstrzygnięcia pojęciowe w tej kwestii pisała Urszula Morszczyńska, w najlepszym, na gruncie pedagogiki, opracowaniu na temat norm w kształceniu²⁶².

²⁶⁰ Bardzo ciekawe z poznawczego punktu widzenia są wyniki badań B. Oelszlaeger, która dokonała analizy samorzutnych wypowiedzi (wypowiedzeń) dzieci w klasach I i III edukacji wczesnoszkolnej, w tym szczególnie ich pytań i stwierdzeń, a przez nie — stopnia pewności podmiotów na temat posiadanego zasobu wiedzy. Zob. B. OELSZLAEGER: *Zmiana stopnia pewności podmiotu względem posiadanych i odbieranych w toku kształcenia informacji (wybrane aspekty analizy samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów klas młodszych)*. W: *Modalne aspekty...*, s. 221—238.

²⁶¹ M.in. prawa, etyki, prakseologii, logiki, metodologii, semiotyki, pedagogiki.

²⁶² U. MORSZCZYŃSKA: *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*. Kraków 2009, s. 201—202.

Schemat 3

Modalny (normatywno-dyrektywny) podział zdań warunkowych

Aby wprowadzić pewien „lokalny” ład terminologiczny dokonam przeglądu definicji i stanowisk w omawianej kwestii, który — nie pretendując do kompletności — byłby wystarczający dla uzasadnienia wyborów definicji i stanowisk badawczych przyjętych w pracy.

Norma to pewna wypowiedź; jeden z typów zdań. Pojęć zdanie i wypowiedź używam zamiennie, pamiętając o wcześniej poczynionych rozgraniczeniach między tymi pojęciami²⁶³.

Witold Ptasiński charakteryzując zdania normatywne, jako jeden z rodzajów zdań o zjawiskach, obok zdań rzeczowych i zdań wartościujących, pisze: „Zdania normatywne (nazywane często normami) są to wszelkie zdania mówiące o nakazach, zakazach i uprawnieniach, a zawierają wyrażenia takie, jak: »powinno się«, »należy«, »jest obowiązkiem«, »być zobowiązanym«, »wolno«, »nie wolno«, »być uprawnionym« i inne równoznaczne lub bliskie znaczeniem”²⁶⁴.

²⁶³ Czyt. podrozdział 1.1.4. Zdanie a wypowiedź.

²⁶⁴ W. PTASIŃSKI: *Wprowadzenie do logiki jako dyscypliny wspomagającej kształcenie pedagogiczne*. Kielce 1975, s. 35.

Akceptując wyróżnienie tego typu zdań, mniej skłonna jestem akceptować ich dalszą charakterystykę, która dokonana jest w kategoriach metajęzykowych. Użycie przez Ptaszyńskiego zwrotu: „zdania mówiące o...” odnosi się do zdania o zdaniu. Nie negując możliwości dokonywania tego typu charakterystyk, informuję, iż ustalenia definicyjne podjęte w tej pracy opierają się w głównej mierze na definicjach sformułowanych w języku I stopnia, jeżeli metajęzyk traktować jako język stopnia II.

O tym, iż nie są to sprawy łatwe do rozstrzygnięcia i nie ma jednoznaczności, co do ich rozumienia, pisał m.in. teoretyk prawa Zygmunt Ziemiński: „Spór toczy się o zdaniowy charakter norm, przy czym sporne jest często to, czy określone wyrażenie uważać należy za normę, czy zdanie o normie”²⁶⁵. Wyrażenia te mają ogólną postać słowną:

norma: x powinien czynić C
zdania o normach: „ x powinien czynić C ” jest P ,

gdzie x oznacza możliwe podmioty działania, C — czynności wskazywane indywidualnie czy generalnie, natomiast P oznacza orzeczniki, które odnosić się mogą do normy jako wypowiedzi (np. że jest ona złożona z 10 słów) lub do treści tej wypowiedzi (np. że jest uważana za wiążącą w danym środowisku)²⁶⁶. Dla jasności wyводу dodam, iż Ziemiński mówi o zdaniowym charakterze norm tetycznych, rozpatrywanych jako normy przez kogoś ustanowione. Przed wszystkim jednak zajmuje się normami prawnymi jako normami, w tej czy innej formie ustanowionymi przez pewną organizację państwową²⁶⁷.

W definicji Ptaszyńskiego mamy informację, iż zdania mówiące o normach, zakazach i uprawnieniach zawierają wyrażenia takie, jak: „powinno się”, „należy”... Można się domyślać, bo nie zostało to *explicite* wypowiedziane, iż Ptaszyński formułując tę wypowiedź miał na uwadze normatywne znaczenie tych zwrotów²⁶⁸. Aby pozostać w zgodzie z założoną precyzją rozważań, powiem, iż

²⁶⁵ Z. ZIEMIŃSKI: *O zdaniowym charakterze norm tetycznych*. „Studia Logica” 1961, t. XI, s. 37.

²⁶⁶ Ibidem, s. 37.

²⁶⁷ Ibidem.

²⁶⁸ *Explicite*, unikając tym samym niepożądanych w rozważaniach naukowych spekulacji o rozumieniu znaczenia użytych w tekście słów, w tym wypadku słowa „powinien”, pisze m.in. Z. Ziemiński: „Uczyńmy tu dodatkowe zastrzeżenie, że ilekroć używamy słowa »powinien«, to chodzi o jego znaczenie normatywne, a nie np. takie, jak w wypowiedzi: »Według prognozy, jutro powinna być pogoda«, albo jak w wypowiedzi: »Jutro powinna być pogoda, bo ja chcę iść na wycieczkę«”. Z. ZIEMIŃSKI: *O zdaniowym charakterze...*, s. 37. W innym opracowaniu, napisanym zresztą przy współautorstwie Z. Ziemińskiego, czytamy: „Wydaje się, że właśnie najprostszym środkiem unikania nieporozumień przy posługiwaniu się zwrotami »powinnościowymi« jest przyjęcie jakichś generalnych założeń przesądzających o takim a nie innym znaczeniu tych zwrotów w danej dziedzinie, podobnych do generalnego założenia o nor-

zasób posiadanej wiedzy nie pozwala autorce na dokonywanie daleko idących uogólnień w sferze semantyki wszystkich wymienionych przez cytowanego logika zwrotów modalnych. Kompetentnie, w znaczeniu powołania się na wyniki badań specjalistów, może wypowiadać się autorka tylko na temat semantyki zwrotu „powinien”, na którego bogate, w tym normotwórcze i nienormotwórcze, znaczenie zwrócili uwagę m.in.: Maria Ossowska²⁶⁹, Zygmunt Ziemiński i Maciej Zieliński²⁷⁰, Ewa Jędrzejko²⁷¹, Urszula Morszczyńska²⁷², Bernard Pottier²⁷³, Jean-Pierre Sueur²⁷⁴.

Podsumowując ten wątek rozważań można powiedzieć, że warunkiem wystarczającym (ale nie koniecznym²⁷⁵) dla określenia wypowiedzi mianem „normatywna” jest obecność w niej zwrotów o znaczeniu normatywnym. Dla rozważań pedagogicznych, nie mniej ważnym niż językowe, jest przedmiotowe znaczenie norm w ich charakterystykach zaproponowanych przez Romana Ingardena²⁷⁶.

Urszula Morszczyńska poddając analizie pięć znaczeń terminu „norma” wyodrębnionych przez Ingardena, pisze: „W pedagogicznych rozważaniach przenikają się najczęściej językowe i przedmiotowe znaczenie normy w zależności od tego, czy formułuje się cele, zasady i reguły nauczania i wychowania, czy też wskazuje wzorce godne naśladowania. Różnice w poziomie ogólności i wzajemne powiązania między celami, zasadami i regułami wskazują zróżnicowanie samych norm”²⁷⁷.

Rozważając wypowiedzi normatywne ze składniowego punktu widzenia można zastanowić się np. nad problemem redukowalności wszelkich wypowie-

matywności wypowiedzi tekstu prawnego”. Z. ZIEMIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposoby...*, s. 83—84.

²⁶⁹ M. OSSOWSKA: *Podstawy nauk o moralności*. Wybór, opracowanie i redakcja naukowa P. SMO CZYŃSKI. Wrocław 1994, s. 138—150.

²⁷⁰ Z. ZIEMIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposoby...*, s. 82—84.

²⁷¹ E. JĘDRZEJKO: *Składnikowa analiza semantyczna podstawowych leksykalnych jednostek deontycznych musieć, móc, powinien*. „Polonica XI” 1985, s. 51—63.

²⁷² U. MORSZCZYŃSKA: *Normy w pedagogice...*, s. 202—211.

²⁷³ B. POTTIER: *Sur la formulations des modalités en linguistique*. „Langages” 1976, nr 43..., s. 39—46.

²⁷⁴ J.-P. SUEUR: *Quantificateurs et modalités*. „Langages” 1977, nr 48.

²⁷⁵ W tym momencie rozważań powiem, iż przyjmuję charakterystykę warunków zaproponowaną przez T. Czeżowskiego, przenosząc ich eksplikację do podrozdziałów następujących pracy.

²⁷⁶ R. INGARDEN: *Wykłady z etyki*. Wybrał, opracował i wstępem opatrzył A. WĘGRZECKI. Warszawa 1989, s. 16—17.

²⁷⁷ U. MORSZCZYŃSKA: *Normy w założeniach reformy edukacji na tle nurtów współczesnej pedagogiki*. W: *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Częstochowa 1999, s. 116. Zob. także: U. MORSZCZYŃSKA: *Wychowawca wobec wartości*. W: *Szkice o wychowaniu*. Red. W. KOJS przy współpracy B. DYMARY. Katowice 1994, s. 48—49; U. MORSZCZYŃSKA: *Wypowiedzi normatywne w...*, s. 226.

dzi normatywnych do jakiegoś wyróżnionego i w miarę prostego typu syntaktycznego. Spotykana jest np. koncepcja, że wszelkie typy norm redukowane są do zdań rozkaznikowych. Jest to koncepcja dyskusyjna. Przytaczając argument gramatyczny za wykonalnością takiej redukcji Woleński pisze: „wcale nie twierdę, że uzasadnia on [argument — A.C.] to, co ma uzasadniać”²⁷⁸.

W analizach poczynionych w tej pracy — przynajmniej ze składniowego punktu widzenia, sprawa jest w miarę klarowna — interesują autorkę normy, które przybierają postać zdania warunkowego. Używając sformułowania „w miarę klarowna” mam na myśli konsekwencje wynikające z przyjęcia w pracy semantycznej definicji zdania warunkowego, w myśl której zdania warunkowe to również te zdania, których warunkowość wynika z semantyki, a które nie przybierają postaci syntaktycznej warunkowej.

W niniejszych analizach ograniczam się, w głównej mierze, do charakterystyki zdań, których zarówno syntaktyka, jak i semantyka wskazuje na ich warunkowo-normatywny charakter.

Podzielam stanowisko Urszuli Morszczyńskiej²⁷⁹, która twierdzi, iż najlepiej do teorii i badań pedagogicznych przystaje podział norm zaproponowany przez Marię Ossowską, która biorąc pod uwagę sposób uzasadnienia wyróżniła normy tetyczne, aksjologiczne i teleologiczne²⁸⁰.

Przedmiotem dalszych analiz uczynię normy teleologiczne, których ogólna struktura ma postać okresu warunkowego: „*jeżeli ma być A, powinno się robić B*”²⁸¹. Dodam za Ossowską, iż nie każda norma zbudowana w postaci okresu warunkowego sugeruje uzasadnienie teleologiczne czy też dopuszcza tego rodzaju uzasadnienie. Teleologiczna argumentacja, która decyduje o teleologiczności normy, może się wiązać z normą jakiegokolwiek budowy, aczkolwiek budowa: *jeśli chcesz A, rób B* sugeruje ją niewątpliwie najsilniej²⁸².

²⁷⁸ „Oto argument gramatyczny [...] za wykonalnością takiej redukcji. W gramatyce wyróżnia się zdania oznajmujące, pytające i rozkazujące, a nie wyróżnia się zdań normatywnych jako odrębnej kategorii gramatycznej. Jeżeli intuicja gramatyczna jest trafna, to wypowiedzi normatywne najlepiej pojmować jako rozbudowane wskaźniki, a jest to jakiś pośredni argument na rzecz tezy, że normy są redukowane do rozkazów”. J. WOLEŃSKI: *Kilka uwag o...*, s. 201. Na temat rozkaznikowego sposobu formułowania norm, który nie jest wolny od wad, czy co najmniej niedogodności, pisze M. Zieliński. Zob. Z. ZIEMBIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposoby...*, s. 80—81.

²⁷⁹ U. MORSZCZYŃSKA: *Normy w założeniach...*, s. 116.

²⁸⁰ M. OSSOWSKA: *Podstawy nauk...*, s. 136—150.

²⁸¹ Zob. W. MORSZCZYŃSKI: *Wartość, cel i norma w pedagogice*. W: *Problemy działań dydaktycznych*. Red. W. KOJS. Katowice 1988, s. 66.

²⁸² M. OSSOWSKA: *Podstawy nauk...*, s. 145.

3.4.1. Charakterystyka dyrektyw teleologicznych

Pojęcie normy teleologicznej utożsamiam z pojęciem dyrektywy teleologicznej. Założenie to nie odnosi się jednak do samego pojęcia normy i dyrektywy. W krótkim komentarzu do tego stanowiska powołałam się na opracowanie *Dyrektywy i sposób ich wypowiedzania*. Ziemiński, w ujęciu modelowym, a następnie Zieliński w odniesieniu do analiz praktyki językowej formułowania dyrektyw, wyróżnili trzy podstawowe odmiany wypowiedzi dyrektywnych: normy postępowania, dyrektywy celowościowe, reguły sensu czynności konwencjonalnych. Odmiany te, w ramach których można dokonać bardziej szczegółowych rozróżnień, są między sobą w różnorodny zawiły sposób powiązane²⁸³.

„Klasyką postacią wypowiedzi dyrektywnych są normy postępowania, to jest wypowiedzi, które określonym podmiotom nakazują czy zakazują postąpić czy postępować w określony sposób w określonych okolicznościach. Obok tego należy wyróżnić dyrektywy celowościowe (teleologiczne), które głoszą, iż jeśli ktoś chce spowodować taki, a taki stan rzeczy w danych okolicznościach, to powinien postąpić w taki a taki sposób — formułują więc wskazanie w sposób warunkowy, uzależniając powinność określonego postępowania od zamiaru osiągnięcia określonego stanu rzeczy jako celu danego postępowania. Wreszcie należy zwrócić uwagę na reguły sensu czynności konwencjonalnych, które to reguły w różnych formach nakazują reagować na dokonane w określony sposób czynności psychofizyczne jako na dokonanie pewnej czynności konwencjonalnej”²⁸⁴.

Co do spójnika „jeżeli... to...” w wypowiedziach dyrektywnych, trzeba wykażać dużą ostrożność, gdyż zwrot ten może mieć bardzo różny charakter. Co innego znaczy zwrot „jeżeli... to...” w normie postępowania, kiedy służy do wyznaczenia jej zakresu zastosowania, co innego znaczy „jeżeli” w wypowiedzi wskazującej podstawę dla uznania zdania o mocy obowiązującej danej normy, co innego zaś w przypadku dyrektywy celowościowej, gdy służy do określenia celu, któremu ewentualnie podjęcie wskazywanego działania miałyby służyć²⁸⁵.

Właściwe odczytanie znaczenia spójnika warunkowego odnosi się m.in. do analiz pragmatycznych wypowiedzi normatywnych. Problematyka pragmatyczna, dotycząca wypowiedzi normatywnych, bierze się stąd, jak pisze Jan Woleński, że wypowiedzi normatywne są przez kogoś formułowane i do kogoś adresowane. Tedy pragmatyczna funkcja norm wynika niejako z samej istoty rzeczy²⁸⁶.

²⁸³ Z. ZIEMIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposoby...*, s. 20.

²⁸⁴ *Ibidem*, s. 20.

²⁸⁵ *Ibidem*, s. 40, 57—58.

²⁸⁶ J. WOLEŃSKI: *Kilka uwag o...*, s. 202.

W zależności od stopnia świadomości cech podmiotów komunikacji (nadawcy, odbiorcy) czy stopnia i rodzaju powiązań między nimi, wypowiedź lekarza, iż „należałoby niezwłocznie poddać się określonej zabiegowi” może być odebrana zasadniczo odmiennie. Jeśli wypowiedź tę sformułuje lekarz, do którego adresat trafił przypadkowo, to może być ona potraktowana jako rada, którą doświadczony pacjent ostrożnie potraktuje jedynie jako wątpliwą co do skuteczności dyrektywę teleologiczną, wymagającą sprawdzenia co najmniej przez odwołanie się do opinii innych lekarzy. Natomiast ta sama wypowiedź zasłyszana z ust „domowego” lekarza, którego wskazówki wielokrotnie się sprawdziły, może być potraktowana wręcz jako normatywny nakaz takiego właśnie a nie innego postępowania. Wówczas bowiem adresat wypowiedzi przypisuje jej nadawcy „władztwo” nad sobą (w danej dziedzinie) i w związku z tym czuje się wręcz obowiązany do realizacji wskazanego w wypowiedzi — już nie zalecenia — a polecenia²⁸⁷.

Stosunkowo łatwo przenieść przykłady zależności: lekarz—pacjent na teren szkoły, wyznaczając relacje: nauczyciel—uczeń; dyrektor—nauczyciel; twórcy programów kształcenia—nauczyciel; uczeń—uczeń itd. Pozostawię jednak ten wątek analizy, powracając do ustaleń pojęciowych.

Terminologia dotycząca dyrektyw teleologicznych jest bardzo bogata, by wymienić: przepisy celowościowe, oceny utylitarne, normy techniczne, receptory praktycznego działania, dyrektywy praktyczne²⁸⁸. Co ciekawsze, za rozbieżnościami terminologicznymi nie idą rozbieżności definicyjne. Autorzy reprezentujący różne dyscypliny naukowe w zasadzie dość zgodnie definiują zdania teleologiczne jako wypowiedzi wskazujące środki do osiągnięcia danego celu²⁸⁹. Różnice mogą pojawiać się i pojawiają się w pojęciach składowych definicji. Zamiast, lub łącznie, z pojęciem środka występują pojęcia działania, sposobu, metody. W miejsce celu — skutek. Zatrzymam się przez chwilę przy tym rozróżnieniu, by dokonać ustaleń istotnych dla opisu typologizacji zdań warunkowych dokonanego w rozdziale metodologicznym pracy.

Zacznę od pojęcia celu i skutku. Edward Leniewicz powołując się na Annę Michalską i Zygmunta Ziemińskiego pisze: „Podobnie [do G.H. von Wrighta — A.C.] rozumie dyrektywy celowościowe Michalska, charakteryzuje je bowiem jako wypowiedzi wskazujące sposoby zachowania się, będące środkami wiodącymi do określonych celów. Analogicznie opisuje dyrektywy techniczne Ziemiński. Według niego bowiem mówią one o tym, co należy czynić dla osiągnięcia pewnego skutku”²⁹⁰.

²⁸⁷ Z. ZIEMIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposoby...*, s. 73—74.

²⁸⁸ E. LENIEWICZ: *Dyrektywy praktyczne. Konstrukcja i uzasadnienie*. Warszawa 1971, s. 7—8; A. SIEMIANOWSKI: *Poznawcze i praktyczne funkcje nauk empirycznych*. Warszawa 1976, s. 128.

²⁸⁹ E. LENIEWICZ: *Dyrektywy praktyczne...*, s. 8.

²⁹⁰ Zob. przypisy 4, 7 i 8 w książce E. LENIEWICZA: *Dyrektywy praktyczne...*, s. 8.

Z analiz, a właściwie metaanaliz, dokonanych przez Leniewicza, wynika, iż utożsamia on pojęcie celu z pojęciem skutku. Wskaźnikiem tego utożsamienia jest użycie w opisie przysłówka „analogicznie”.

W kształceniu cel jest jednym ze składników działania, ze względu na który dobieramy pozostałe z nich, tzn. metody, środki, warunki, podmiot, przedmiot działania. Pojęcie działania, jako dynamicznego układu ukierunkowanego na pewien cel, jakie proponuje Wojciech Kojs²⁹¹ i jakie przyjmuje, pozwala wyraźnie odróżnić cel od rezultatu, skutku — cel bowiem jest założony już w fazie projektowania działania; jest standardem, z którym porównuje się rezultat zakończonego działania²⁹². Traktowanie zatem synonimicznie pojęć celu i skutku uważam za niedopuszczalne z pedagogicznego punktu widzenia, by nie dokonywać daleko idących uogólnień dotyczących innych dziedzin naukowych. Stanowisko to nie ulegnie zmianie, gdy opuszczę teren teorii pedagogicznej i wejdę w analizy empiryczne zdań warunkowych²⁹³.

Odnosnie pojęć składowych członu drugiego wypowiedzi teleologicznej, trzeba powiedzieć, że w modelu działania Kojsa²⁹⁴ widać wyraźnie, iż środki, metody, warunki to elementy działania, elementy, które są wzajemnie powiązane i współzależne od siebie. Wszystkie one mogą pojawiać się jako składowe działań prowadzących do celu. Formułujący dyrektywę nie musi nazywać wskazywanych przez siebie elementów. To badacz dokonujący analizy dyrektyw powinien mieć świadomość różnic i powiązań między poszczególnymi elementami i nazywać adekwatnie do ich zawartości treściwej.

Nie dziwi fakt, iż dyrektywy teleologiczne, czy — jak je nazywa Tadeusz Kotarbiński — dyrektywy praktyczne²⁹⁵ są zdaniami prakseologicznymi. Prakseologia bowiem, według cytowanego filozofa, to nauka o warunkach sprawności działań²⁹⁶. A przecież, na ogół formułowane dyrektywy celowościowe wska-

²⁹¹ W. KOJS: *Działanie jako...*

²⁹² W. MORSZCZYŃSKI: *Wartość, cel i norma w pedagogice...*, s. 63.

²⁹³ Można oczywiście porównywać, formułując kolejne, w tym wypadku kontrolne, ocenne dyrektywy, założony cel z uzyskanym wynikiem, rezultatem zastosowanego działania uzyskując przez to kolejne płaszczyzny i poziomy analizy dyrektywnej. Podczas opisu tych analiz trzeba jednak pamiętać o różnicy pomiędzy celem, a rezultatem działania. Zob. model 5 pytania dyrektywno-kontrolnego na s. 83 pracy.

²⁹⁴ W. KOJS: *Działanie jako...*, s. 43.

²⁹⁵ T. KOTARBIŃSKI: *Rodzaje zdań prakseologicznych i sposoby ich uzasadniania*. „Kultura i Społeczeństwo” 1960, t. IV, nr 4, s. 3—16; T. KOTARBIŃSKI: *Zdania prakseologiczne*. „Studia Filozoficzne” 1960, nr 4, s. 3—17; T. KOTARBIŃSKI: *Zdania praktyczne a zdania teoretyczne*. „Prakseologia” 1967, nr 28, s. 9—13. Cytowany już tutaj E. Leniewicz całą książkę poświęca analizie dyrektyw praktycznych, czyniąc na początku rozdziału III, który poświęcony jest problemowi konstruowania dyrektyw prakseologicznych, następujące założenie: ponieważ dyrektywy prakseologiczne są również dyrektywami praktycznymi, wobec czego, to co da się powiedzieć o dyrektywach praktycznych, da się również przenieść na dyrektywy prakseologii. E. LENIEWICZ: *Dyrektywy praktyczne...*, s. 99.

²⁹⁶ T. KOTARBIŃSKI: *Rodzaje zdań prakseologicznych...*, s. 3.

zują nie tyle, jak osiągnąć zamierzony stan rzeczy przez jakiegokolwiek działanie, lecz jak osiągnąć ten stan rzeczy w sposób optymalny z jakiegoś przyjętego punktu widzenia. Istotną sprawą jest nie tylko to, że dany stan rzeczy zostanie osiągnięty takim, a takim kosztem, lecz także to, jak ten stan rzeczy zostanie osiągnięty. Jeśli wybiera się jakąś dyrektywę celowościową jako optymalną, to wybór taki opiera się na całym szeregu nie zawsze ujawnionych założeń. Założenia te powinny być w pełni sformułowane, jeśli dyrektywa nie ma mieć charakteru wypowiedzi niezupełnej²⁹⁷.

Struktura pełna dyrektywy celowościowej (po uwzględnieniu *implicite* przyjmowanych założeń) przybiera następującą postać: *Jeżeli X chce osiągnąć cel C („główny”, „samoistny”) z zachowaniem wartości W (cele dodatkowe) w okolicznościach O, powinien uczynić Z*²⁹⁸. Elementem stałym występującym w każdej dyrektywie jest opis zachowania, i trudno się temu dziwić, jak pisze Zieliński, bowiem wypowiedzi te są dyrektywami zachowania się. Opis tego zachowania stanowi w każdej dyrektywie warunek *sine qua non* jej istnienia²⁹⁹.

Charakterystyka skrótowego formułowania dyrektyw, którą przedstawię, opierać się będzie na opisach przykładów dyrektyw podanych przez Leniewicza³⁰⁰. Przykłady te stanowiły również materiał dla analiz wykonanych przez Zielińskiego³⁰¹. Nie będę przytaczać tych przykładów dyrektyw, ani też dokonywać szczegółowych analiz wypowiedzi wyżej wymienionych badaczy. Dla potrzeb tego fragmentu analiz teoretycznych wystarczy zwrócenie uwagi na opisy ogólnych tendencji eliminacyjnych w praktyce językowej formułowania dyrektyw. Szczegółowe analizy, oparte na materiale badawczym w postaci dyrektyw wypowiedzianych przez nauczyciela, ucznia i formułowanych przez autorów podręczników klas I do III, przenoszę do rozdziału empirycznego pracy.

Elementami pomijanymi w wypowiedziach teleologicznych są: dodatkowe uzasadnienia; okoliczności, czy jak je nazywa Leniewicz warunki działania; dodatkowe wartości uzupełniające cel główny (samoistny); czy wreszcie element,

²⁹⁷ Z. ZIEMBIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposoby...*, s. 59.

²⁹⁸ Ibidem, s. 91—92. W innym miejscu tego samego opracowania czytamy: „W pełnym szczegółowym rozwinięciu dyrektywa celowościowa wskazuje jakimś osobom sposób osiągnięcia celu w sposób optymalny ze względu na prawdopodobieństwo osiągnięcia tego celu przez takie czy inne działanie (ewentualne zaniechanie ingerencji w bieg zdarzeń) oraz ze względu na wartość ponoszonych wysiłków, wartość skutków ubocznych wybranej drogi postępowania — w porównaniu z wartością, jaką ma dla danej osoby osiągnięcie celu danego rodzaju”. Ibidem, s. 59. W książce Leniewicza jako postać zupełną wysłowienia dyrektyw praktycznych uznano wypowiedź wskazującą pewien postulowany cel (C), sposoby działania (D), okoliczności, czyli warunki (W) oraz przyjmowane kryteria (K): E. LENIEWICZ: *Dyrektywy praktyczne...*, s. 44.

²⁹⁹ Z. ZIEMBIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposoby...*, s. 94.

³⁰⁰ E. LENIEWICZ: *Dyrektywy praktyczne...*, s. 10.

³⁰¹ Z. ZIEMBIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposoby...*, s. 90, przypis 34.

zdawałoby się podstawowy — mianowicie cel, dla osiągnięcia którego daną dyrektywę w ogóle sformułowano³⁰².

„Pomijanie wskazania celów jest zupełnie zrozumiałe w tych przypadkach, w których cele, jakie chce osiągnąć odbiorca dyrektywy, są powszechnie uznane za oczywiste”³⁰³. W związku z tym można by wyróżnić postać „słabą” dyrektywy celowościowej, gdy brak wiadomości o akceptacji celu *Jeśli chcesz C...* oraz postać „mocną”, gdy akceptacja celu jest już przesądzona *Skoro chcesz C...*³⁰⁴.

O tym, iż nie są to sprawy jednoznaczne³⁰⁵, a stanowiska o domyślności pewnego brakującego elementu dyskusyjne, pisze Zygmunt Ziemiński, którego pogląd podzielam: „Jak już była o tym mowa, wypowiedzi dyrektywne występują najczęściej w postaci wypowiedzi niezupełnych, których pewne elementy są domyślne, ale czy są domyślne oraz czy dany element jest w danym przypadku domyślny, to sprawa często wątpliwa i sporna”³⁰⁶, choćby to, czy brakujący element jest domyślny „w ten sam sposób” dla nadawcy i odbiorcy dyrektywy. Zawsze bowiem istnieje niebezpieczeństwo, iż np. stereotypowo przypisany cel nie jest w danej sytuacji celem rzeczywistym dla podmiotów komunikacji³⁰⁷.

³⁰² Ibidem, s. 90—95; E. LENIEWICZ: *Dyrektywy praktyczne...*, s. 19—22.

³⁰³ Leniewicz w tym wypadku podaje następujący przykład: „gdy mówimy do kogoś, że powinien używać więcej ruchu, to zwykle milcząco zakładamy, że chodzi o zdrowie czy schudnięcie. Wygłaszając taką dyrektywę, kierujemy się niejako pewną regułą, którą można nazwać regułą opuszczania poprzednika implikacji celowościowej w przypadku znajomości oraz uznania celu”. E. LENIEWICZ: *Dyrektywy praktyczne...*, s. 20.

³⁰⁴ „W sposób mocny i to skrótowo dyrektywy formułuje np. ogólna metodologia nauk w wersji nie opisowej, lecz normatywnej, która całą swoją działalność opiera na milcząco przyjętym, przez nikogo nie kwestionowanym założeniu, iż jedynym celem wszelkiej działalności naukowej jest poznanie prawdy, jakakolwiek by ona nie była” Z. ZIEMIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposoby...*, s. 93—94. O obecności zdań normatywnych w metodologii pedagogiki pisze m.in. U. MORSZCZYŃSKA: *Wypowiedzi normatywne...*, s. 230.

³⁰⁵ Zwłaszcza w analizach języka mówionego, potocznego uwikłanego w kontekst.

³⁰⁶ Z. ZIEMIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposoby...*, s. 22.

³⁰⁷ Na potwierdzenie tej sytuacji Zieliński podaje następujący przykład: „Na ogół nikt nie ma wątpliwości, że student przystępujący do egzaminu, jako samoistny cel swych poczynić przyjmuje pozytywne zdania egzaminu. Każdy jednak, kto choćby epizodycznie zetknął się z taką sytuacją, wie, że nie musi tu chodzić o zdanie egzaminu za wszelką cenę (np. z poniżeniem własnej godności), ani też, że nie może wchodzić w grę uzyskanie jakiegokolwiek (nawet negatywnej) oceny, choćby po to, by mieć to już za sobą. Zawsze bowiem istnieje niebezpieczeństwo, iż stereotypowo przypisany cel nie jest w danej sytuacji celem rzeczywistym”. Ibidem, s. 94.

3.4.2. Dyrektywy teleologiczne stwierdzenia — ujęcie modelowe

Dyrektywy celowościowe występują w różnych językowych postaciach. W niniejszych analizach uwzględnę dyrektywy w postaci pytania, polecenia i stwierdzenia³⁰⁸.

„Każdemu pytaniu jest przyporządkowany pewien zbiór zdań oznajmujących, mianowicie zbiór możliwych odpowiedzi”³⁰⁹. Różnice między pytaniami pojawiają się m.in., gdy weźmiemy pod uwagę precyzję sprzężenia dopuszczalnych odpowiedzi z danym pytaniem. Biorąc pod uwagę to kryterium Jerzy Giedymin wyróżnił pytania otwarte i zamknięte. Z pytaniem zamkniętym odpowiedzi są sprzężone w sposób jednoznaczny i efektywny, natomiast z pytaniem otwartym odpowiedzi sprzężone są w sposób bardzo zawodny, niedokładny i niejednoznaczny³¹⁰.

Wydaje się, iż pytania dyrektywne typu: *Jeżeli dane są warunki W i dany jest cel C, to jakie należy wykonać działania D (prowadzące do C)?* czy: *Jakie są warunki tego, aby zaistniało A?* są pytaniami zamkniętymi w sensie słabym. Każde bowiem pytanie tego typu spełnia jeden spośród trzech alternatywnych warunków nakładanych na pytania zamknięte: wyznacza określony schemat odpowiedzi. Nie wyznacza ono natomiast ani wyczerpującej listy dopuszczalnych na nie odpowiedzi, ani też efektywnej, algorytmicznej metody budowania odpowiedzi³¹¹. Pytania tego typu wyznaczają następujący schemat odpowiedzi: *Jeżeli dane są warunki W i dany jest cel C, to należy wykonać takie, a takie działania D (prowadzące do C); Warunkiem zaistnienia A jest zaistnienie B lub jeżeli zaistnieje B, to zaistnieje A*³¹². Odpowiedzi udzielane na tego typu pytania są stwierdzeniami dyrektywnymi.

³⁰⁸ Zob. opracowanie autorki: A. CABALA: *Dyrektywy teleologiczne w poznaniu naukowym. Kilka uwag metodologicznych w oparciu o badania nad rolą zdań warunkowych w kształceniu wczesnoszkolnym*. W: *W poszukiwaniu metodologicznych fundamentów współczesnej pedagogiki*. Red. B.J. GRZYB, A. ŁACINA-ŁANOWSKI, M. WASIELEWSKI. Łódź 2013, s. 151—169.

³⁰⁹ W. MARCISZEWSKI: *Metody analizy tekstu naukowego*. Warszawa 1977, s. 29.

³¹⁰ J. GIEDYMIN: *Problemy. Założenia. Rozstrzygnięcia. Studia nad logicznymi podstawami nauk społecznych*. Poznań 1964, s. 16.

³¹¹ A. SIEMIANOWSKI: *Poznawcze i praktyczne...*, s. 96. J. Giedymin, na którego powołuje się również Siemianowski charakteryzując pytania zamknięte pisze: „Pytaniem zamkniętym nazywamy takie pytanie, dla którego podana jest (lub dla którego potrafimy podać) wyczerpująca lista odpowiedzi lub schemat odpowiedzi, czy też efektywna metoda budowania odpowiedzi”. J. GIEDYMIN: *Problemy. Założenia...*, s. 16.

³¹² Zob. A. SIEMIANOWSKI: *Poznawcze i praktyczne...*, s. 96. Ogólnie, nie tylko w odniesieniu do dyrektyw, na temat zależności między strukturą pytania i strukturą odpowiedzi udzielonej na to pytanie zob. np. L. KOJ: *Analiza pytań II. Rozważania nad strukturą pytań*. W: *Studia Semiotyczne III 1972*. Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1972, s. 37 i inne; M. ŚWIDZIŃSKI: *Analiza semiotyczna wypowiedzi pytajnych we współczesnym języku polskim*. W: *Studia Semiotyczne IV 1973...*, s. 224—225, 241—242 i inne; J.J. JADACKI: *Semiotyka szkolny...*, s. 171—176; J. PELC: *O poznawczej roli pytań*. W: *Prace z pragmatyki...*, s. 291, 293 i inne.

Zależności pomiędzy pytaniem, poleceniem dyrektywnym, a odpowiedzią udzieloną na to pytanie/polecenie w postaci stwierdzenia można rozpatrywać w ujęciu modelowym. Zresztą modele budować można w obrębie samych pytań, poleceń i stwierdzeń.

Oto mała próbka możliwych ujęć modelowych dyrektyw teleologicznych w postaci stwierdzeń³¹³:

Model 1

<i>Jeżeli chcesz osiągnąć cel C</i>	<i>w okolicznościach O</i>	<i>to:</i>	aspekt czasowy <i>T</i>	aspekt modalny <i>M</i>	<i>czynić; czyni się</i>	<i>działania D lub/i D₁</i>
	realnych możliwych wymaginowanych korzystnych niekorzystnych		<i>zawsze</i> <i>często</i> <i>rzadko</i> <i>niekiedy</i> <i>na razie</i> <i>nigdy</i>	<i>powinno się</i> <i>trzeba</i> <i>dobrze jest</i> <i>można</i> <i>wystarczy</i> <i>nie należy</i>		

Ze zmianą funktora łączy się zmiana płaszczyzny analizy:

Model 2

<i>Gdybyś chciał osiągnąć cel C</i>	<i>w okolicznościach O</i>	<i>to:</i>	aspekt czasowy <i>T</i>	aspekt modalny <i>M</i>	<i>czynić, czyni się</i>	<i>działania D lub/i D₁</i>
	realnych możliwych wymaginowanych korzystnych niekorzystnych		<i>zawsze</i> <i>często</i> <i>rzadko</i> <i>niekiedy</i> <i>na razie</i> <i>nigdy</i>	<i>powinno się</i> <i>trzeba</i> <i>dobrze jest</i> <i>można</i> <i>wystarczy</i> <i>nie należy</i>		

Ze zmianą czasu łączy się zmiana płaszczyzny i poziomu analizy:

Model 3

<i>Jeżeli zastosowałbyś</i>	<i>w okolicznościach O</i>	<i>działania D lub/i D₁</i>	<i>to:</i>	aspekt czasowy <i>T</i>	<i>uzyskałbyś</i>	<i>cel C</i>
	realnych możliwych wymaginowanych korzystnych niekorzystnych			<i>zawsze</i> <i>często</i> <i>rzadko</i> <i>niekiedy</i> <i>na razie</i>		

³¹³ Por. E. LENIEWICZ: *Dyrektywy praktyczne...*, s. 25; W. KOJS: *Przyczynek do rozważań...*, s. 43—45.

Model 4

<i>Jeżeli zastosowałbyś</i>	<i>w okolicznościach O</i>	<i>działania D lub/i D₁</i>	<i>to:</i>	<i>aspekt czasowy T</i>	<i>uniknąłbyś</i>	<i>skutków S</i>
	realnych możliwych wymaganych korzystnych niekorzystnych			<i>zawsze</i> <i>często</i> <i>niekiedy</i> <i>na razie</i> <i>rzadko</i>		

Dla przeprowadzenia analizy zaproponowanych ujęć modelowych konieczne jest przedstawienie odmian dyrektyw celowościowych. Ziemiński mówi o przepisach użycia, a w ramach tego ostrzeżeniach, kontrdyrektywach celowościowych wskazujących, iż niewłaściwy sposób postępowania powoduje takie a nie inne niepożądane skutki, radach ze strony kogoś, kto wskazuje, lecz nie nakazuje pewien sposób postępowania; zaleceniach, które zdaniem autora bliższe są normom postępowania niż dyrektywom³¹⁴.

Edward Leniewicz, biorąc pod uwagę dwa aspekty badań nad dyrektywami — tj. pozytywność, negatywność stwierdzeń — oraz słabe i mocne sformułowanie, wyodrębnił cztery rodzaje dyrektyw praktycznych: nakazy, zakazy, zalecenia i przestrogi³¹⁵.

Uwzględniając przyjęty poprzednio za Ziemińskim i Zielińskim podział wypowiedzi dyrektywnych, odmiany dyrektyw celowościowych w postaci nakazów/zakazów skłonna byłabym zaliczyć raczej do norm postępowania, uzależniając klasyfikację konkretnych przykładów od kontekstu pragmatycznego. Podzielam pogląd cytowanych prawników, którzy charakteryzując sposoby konstruowania dyrektyw piszą: „Wydaje się, że użycie we w pełni rozwiniętej dyrektywie celowościowej zamiast zwrotów o charakterze opisowym czy ocennym (»nałęż« czy »dobrze jest«) zwrotów performatywnych takich jak »nakazuje się« (»zakazuje się« czy tym bardziej »nakazuje się, niech«, »zakazuje się, niech«) prowadziłyby do wewnętrznej niespójności (co najmniej treściowej, jeśli nie wręcz syntaktycznej) danej wypowiedzi (»jeśli chcesz..., nakazuję Ci...«). Natomiast użycie tych zwrotów z zamiarem skrótowego sformułowania dyrektywy celowościowej, byłoby zabiegiem chybionym, jako że skonstruowana wówczas wypowiedź byłaby raczej normą (np. skonstruowana jako rada wypowiedź »Nakazuję Ci, byś zrobił C«) niezależnie od tego, że np. ze względu na brak władzy nad adresatem byłaby to również norma »chybiona«”³¹⁶.

³¹⁴ Z. ZIEMIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposoby...*, s. 61—63.

³¹⁵ E. LENIEWICZ: *Dyrektywy praktyczne...*, s. 17—19. Dla zachowania precyzji rozważań dodajmy, iż Leniewicz formułując ten podział dyrektyw w przypisie odwołał się do T. Kotarbińskiego. Zob. przypis 294 książki Leniewicza, w nim m.in. przywołany przez autora artykuł T. KOTARBIŃSKIEGO: *Zdania prakseologiczne*.

³¹⁶ Z. ZIEMIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposoby...*, s. 95.

Wracając do modeli, zdaję sobie sprawę, iż zaproponowane określenia: „okoliczności” wskazują na różne, nie wyjaśnione bliżej³¹⁷, kryteria ich podziału, a „funktory czasowe”, czy „funktory modalne” są jednymi z możliwych. Nie zmienia to faktu, iż ich obecność w modelach powoduje różnorodną konkretyzację dyrektyw poprzez wzbogacenie poszczególnych elementów.

Przyjrząc się niektórym schematom dyrektyw w modelach:

Jeżeli chcesz osiągnąć cel C w realnych okolicznościach, to zawsze trzeba czynić działania D lub/i D_1 . Jeżeli przyjąć by koncepcję Kotarbińskiego, iż rodzaj użytego funktora wskazuje na rodzaj warunku, to w tym przypadku mielibyśmy do czynienia z warunkiem niezbędnym, czyli bez którego w tych okolicznościach nie może nastąpić C³¹⁸.

Pojęcie „okoliczności” często synonimicznie określane jest mianem warunków. Zależy to od zdefiniowania tych pojęć. W analizach niniejszych pojęcie warunków odnosić będę do działania, jako jego dookreślenie.

Kolejny przykład: *Jeżeli chcesz osiągnąć cel C w okolicznościach realnych to nigdy nie należy czynić działania D lub/i D_1 .* Wypowiedź tę traktować można jako kontrdyrektywę celowościową z domyślnym uzasadnieniem, *bo nastąpią niepożądane skutki S.* Paradoksalnie, powstrzymywanie się od określonego działania jest też pewnym działaniem³¹⁹.

Przedstawienie kolejnego schematu dyrektywy celowościowej pozwoli na wyjaśnienie ciekawego zjawiska bifurkacji: *Jeżeli zastosowałbyś w realnych okolicznościach działania D lub/i D_1 to na razie uzyskałbyś cel C* (zob. schemat 4).

Zważywszy na fakt, iż cel czyjegoś działania może być bardzo odległy i złożony, dla działań podejmowanych w określonym czasie wyznacza się często jakieś cele pośrednie, doraźne i — w związku z tym — formułowany być może długi łańcuch dyrektyw celowościowych, zorientowanych na osiągnięcie celu ostatecznego. Miejsce w łańcuchu takich dyrektyw celowościowych wyznacza też dokładniej sens określonych dyrektyw z tego łańcucha. Liczy się przy tym trzeba z możliwością bifurkacji pewnych elementów łańcucha³²⁰. Bifurkacja definiowana jest jako: „rozdwojenie się czegoś; rozdzielanie, rozgałęzienie, rozszczepienie się jakiejś całości na dwoje”³²¹.

Aby *explicite* ukazać pewną ciągłość i spójność myślenia przy dokonywaniu charakterystyki dyrektyw teleologicznych powrócę do poprzednio poczynio-

³¹⁷ Założona na wstępie interdyscyplinarna, wieloaspektowa analiza zdań warunkowych nie pozwala w wielu miejscach na szczegółowe wyjaśnienia. Praca rozrosłaby się bowiem do rozmiarów przekraczających granice psycho-fizycznej wytrzymałości czytelnika.

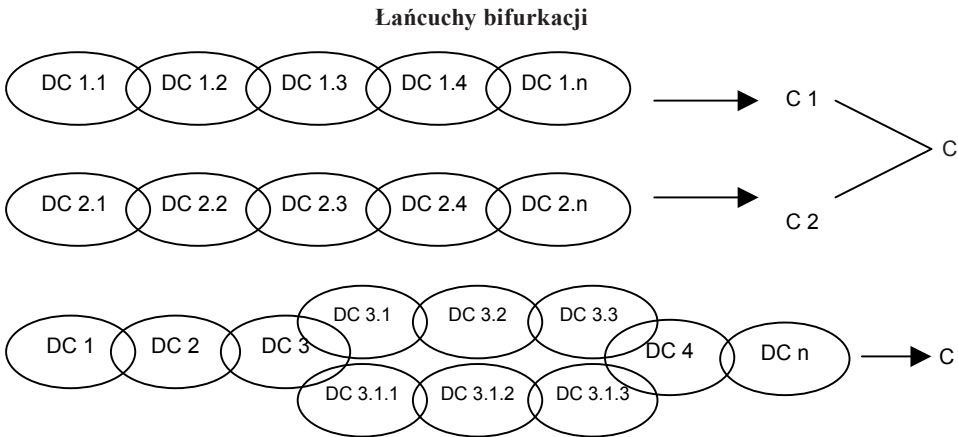
³¹⁸ T. KOTARBIŃSKI: *Rodzaje zdań prakseologicznych...*, s. 3—4. Decyzję co do uznania stanowiska T. Kotarbińskiego w niniejszych badaniach, jak również bliższe informacje na temat warunków zob. kolejne strony niniejszego opracowania.

³¹⁹ Zob. T. KOTARBIŃSKI: *Zdania praktyczne...*, s. 10.

³²⁰ Z. ZIEMIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposoby...*, s. 60.

³²¹ *Słownik wyrazów obcych*. Red. E. SOBOL. Warszawa 2002, s. 124.

Schemat 4



nych założeń terminologicznych, dotyczących rozgraniczenia pomiędzy celem a rezultatem i — przywołując teorię działania, na której oparłam to rozgraniczenie, a w tym momencie rozważań eksponując jeden z rodzajów działania tj. działania kontrolno-oceniające³²² — przedstawię przykładowy model pytania dyrektywno-kontrolnego:

Model 5

<i>Jeżeli zastosowałeś</i>	<i>w okolicznościach O</i>	<i>działania D lub/i D₁</i>	<i>to:</i>	<i>czy uzyskany rezultat R</i>	<i>aspekt czasowy T</i>	<i>pokrywał się (nie pokrywał się) z założonym celem C?</i>
	realnych możliwych wymaganych korzystnych niekorzystnych				<i>zawsze</i> <i>często</i> <i>niekiedy</i> <i>rzadko</i> <i>nigdy</i>	

Przy zmianie formy bezosobowej czasownika „zastosować” na formę osobową w liczbie pojedynczej i zmianie, ze względów gramatycznych, funktora „jeżeli” na np. funktor „gdy”, uzyskuje się następujący schemat pytania: *Gdy*

³²² W. Kojs, w wielu opracowaniach, które w szerszym zestawieniu zamieszczone są w bibliografii, pisze na temat działania kontrolnego, oceniającego. Dla przykładu podam następujące: W. KOJS: *Przyczynki do rozważań...*, s. 41; W. KOJS: *Praca zawodowa nauczyciela i studia pedagogiczne — kierunki zmian*. „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 3—4, s. 27—28; W. KOJS: *Kategoria działania jako narzędzie analizy problemów pedagogicznych*. W: *Humanizm, prakseologia, pedagogika*. Red. K. DOKTOR, E. HAJDUK. Wrocław 1989, s. 223—226. Dodam, iż pod kierunkiem naukowym W. Kojsa powstała praca doktorska, której autorka podjęła problematykę działań kontrolnych, samokontrolnych, ocennych, samoocennych, jako wskaźników działań podmiotowych uczniów klas I—III. Zob. B. OELSZLAEGER: *Jak uczyć uczenia się...*

zastosowałem w korzystnych okolicznościach działania D, to czy uzyskany rezultat R zawsze pokrywał się z założonym celem C?, a jeżeli nie, można dodać, co było tego przyczyną? Poprzez formułowanie tego typu pytań podmiot uzyskuje informacje na temat przebiegu i wyniku działania. Informacje te splatają się z metainformacjami i prowadzą do pojawienia się w umyśle podmiotu (nauczyciela, ucznia) wiedzy personalnej, wiedzy należącej wyłącznie do działającego podmiotu³²³. Wiedza ta pozwala podmiotowi na ustanawianie, formułowanie dyrektyw czy norm postępowania dla samego siebie³²⁴, a tym samym na kierowanie własnym działaniem, czy — ogólniej się wyrażając — własnym życiem. Nie bez powodu Wojciech Kojs tak dużą wagę przywiązuje do działań kontrolnych i ocennych, nazywając je działaniami badawczymi, wiedzotwórczymi³²⁵.

3.5. Związek warunkowy, związek przyczynowy — relacje pomiędzy treścią członów okresu warunkowego *p* i *q*

Już na wstępie rozważań w tym podrozdziale nie pozostawię wątpliwości co do zakresu i wnikliwości przeprowadzonych analiz. Będzie to propozycja minimalistyczna, oparta na przyjętych, cząstkowych definicjach pojęć „warunek”, „przyczyna”. Z tego wynika, iż ewentualne wnioski będą miały wartość dowodową tylko dla tej części zakresu pojęć, które odpowiadają przyjętym definicjom cząstkowym, a dla reszty tego zakresu mogą być — co najwyżej — hipotezami czekającymi na sprawdzenie³²⁶.

Pomijając propozycje rozumienia pojęcia „przyczyny” przedstawiane przez reprezentantów różnych dyscyplin naukowych³²⁷, przyjmuję definicję „przyczyny” zaproponowaną przez Jerzego Pelca. Doceniam przy tym swoistego rodzaju „rachunek sumienia” dokonany przez autora formułującego tę definicję: „Tymczasem zaś możemy bez wstydu powiedzieć, że nie potrafimy podać takiego

³²³ W. KOJS: *Przyczynek do rozważań...*, s. 41.

³²⁴ Por. wypowiedź Z. Ziemińskiego: „Oczywiście możemy sami dla siebie ustanawiać normy postępowania, chyba, że w rezultacie skrajnego zniewolenia społecznego nie przychodzi nam to do głowy”. Z. ZIEMIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposoby...*, s. 33—34.

³²⁵ W. KOJS: *Przyczynek do rozważań...*, s. 41.

³²⁶ Przyjęto zaproponowaną przez Nowaka siatkę pojęciową, w której i przy pomocy której opisuje definicje cząstkowe i problemy poznania naukowego z nimi związane. Stąd w wypowiedzi pojawiały się pojęcia „wartość dowodowa”, „hipoteza”. Zob. S. NOWAK: *Metodologia badań...*, s. 142.

³²⁷ Zob. np. V. KOSESKA-TOSZEWA, V. MALDŽIEVA, J. PENČEV: *Modalność...*, s. 100—103; S. JODŁOWSKI: *Podstawy polskiej...*, s. 190; S. NOWAK: *Metodologia badań...*, s. 236—239.

rozwiązania problemu, które by nas w pełni zadowalało, i nie ukrywamy, że własna charakterystyka przyczyny wtrącona w toku tych uwag — ujmująca to pojęcie jako wcześniejszy od danego zdarzenia i wywołujący je składnik istotny warunku wystarczającego owego zdarzenia — zawiera owo kłopotliwe niedopowiedzenie związane z zagadnieniem konieczności³²⁸.

Padło tu słowo „konieczność”, tak ważkie w obrębie zagadnień przyczynowości i będące źródłem tylu sporów filozoficznych³²⁹. Nie będąc filozofem, nie wdaję się w te spory i nie podejmuję próby podania definicji tego pojęcia. Dla potrzeb niniejszych analiz wystarczy, jeśli uświadomimy sobie, iż pojęcie to, jako kategoria modalności aletycznej³³⁰, łączy, w pewien sposób, podejmowany wątek przyczynowości, warunkowości z modalnością³³¹.

Wiesław Banyś słusznie zauważa, iż pobieżna analiza zdań warunkowych typu: *Jeśli jutro będzie pogoda, to pójdziemy na spacer* parafrazowanych jako *Jutrzejsza ładna pogoda spowoduje, że pójdziemy na spacer*, prowadzi często do interpretacji kazuatywnej zdań warunkowych, jako wyrażających relację przyczynowo-skutkową. Tymczasem analiza większego zestawu zdań warunkowych wykazuje, iż ta interpretacja jest możliwa tylko w odniesieniu do części zdań warunkowych, a w przypadku tych zdań warunkowych, do których ewentualnie da się zastosować, prowadzi do „spłaszczenia” relacji, jakie zachodzą między antecedensem a konsekwensem³³². Dla analiz zdań warunkowych właściwsza jest interpretacja warunkowa, kondycjonalistyczna³³³.

Określenie modalności więzi warunkowej pomiędzy treścią poprzednika i następnika okresu warunkowego, tj. wskazanie, czy w danym wypadku chodzi o warunek rzeczywisty czy nierzeczywisty, aktualny czy potencjalny, możliwy czy niemożliwy, prawdopodobny czy nieprawdopodobny, wyłania kwestię pragmatyczną: wskazania rodzaju warunku i dopuszczalności posłużenia się określonym rodzajem warunku w danej sytuacji³³⁴.

³²⁸ J. PELC, M. PRZEŁĘCKI, K. SZANIAWSKI: *Prawa nauki. Trzy studia z zakresu logiki*. Warszawa 1957, s. 20. Możliwe, iż Pelc sformułował po 1957 roku inną definicję „przyczyny”. Prawdę powiedziawszy nie dokonano w tym względzie analiz, a to z tego powodu, iż zaproponowana definicja, wyraża obecny stan wiedzy autorki na temat pojęcia przyczyny i gdyby nie propozycja Pelca, prawdopodobnie podobna semantycznie definicja zostałaby sformułowana przez autorkę.

³²⁹ Ibidem, s. 11.

³³⁰ Zob. D. RYTEL: *Leksykalne środki...*, s. 145—149.

³³¹ Pozostaje, świadoma enigmatyczności sformułowania, przy „pewnym sposobie” powiązań między przyczynowością, warunkowością a modalnością.

³³² W. BANYŚ: *Causalité et conditionnalité: sur l'interprétation causale des conditionnels*. W: *Neophilologica*. T. 10. *Studia Językoznawcze*. Red. W. BANYŚ. Katowice 1993, s. 82—93.

³³³ Na temat kondycjonalizmu zob. np. A. POSIAD: *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa 2000, s. 450; T. CZEŹOWSKI: *Główne zasady nauk filozoficznych*. Wrocław 1959, s. 157—158.

³³⁴ J. PELC: *Jeżeli... to...*, s. 279, 280.

Przypomnę, bo wspominałam o tym przy okazji charakterystyki pragmatyki zdań warunkowych, iż poprawna analiza pragmatycznych aspektów okresu warunkowego wymaga uwzględnienia punktów widzenia zarówno nadawcy, jak i odbiorcy. Przekonania nadawcy okresu warunkowego na temat zachodzenia związku warunkowego, wartości logicznej członów okresu warunkowego oraz modalności wszystkich tych elementów mogą się różnić od przekonań odbiorcy w tychże sprawach³³⁵. Dlatego też, rozpatrując relacje pomiędzy treścią p i q , w tym relacje między „celem” a „środkiem” w odmianie dyrektywnej zdań warunkowych, pozostaną w kontekście analiz semantyczno-pragmatycznych. Dodam, iż interesuje mnie w tym wypadku przede wszystkim okres warunkowy formułowany w sytuacji pozainferencyjnej³³⁶.

3.5.1. Rodzaje warunków a typy zależności pomiędzy treścią członów warunkowych p i q

Omówienie zagadnień wskazanych w tytule podrozdziału zorganizuję wokół problemu formułowania dyrektyw celowościowych w kontekście relacji między „celem” a „środkiem”. Nie wydaje się konieczną, dla realizacji celów badawczych niniejszej rozprawy, szczegółowa analiza relacji warunkowych w propozycji Romana Ingardena³³⁷, czy warunkowej zależności przyczynowej zmiennych dychotomicznych w propozycji Stefana Nowaka³³⁸. Zagadnienia te, skądinąd ciekawe, potraktowane będą wybiórczo, stanowiąc uzupełnienie dla zasadniczego toku wypowiedzi, zbudowanego wokół propozycji Macieja Zielińskiego przedstawionej w rozdziale *Wypowiedzi dyrektywne w praktyce językowej*, książki: *Dyrektywy i sposób ich wypowiedzania*³³⁹, zmodyfikowanej na potrzeby analiz edukacyjnych zdań warunkowych³⁴⁰.

Zagadnienia rodzaju warunków i zależności warunkowych, odnotowywanych w wypowiedziach warunkowych, należy rozpatrywać w relacji jednostkowej i zbiorowej. Inaczej bowiem jako badacze podchodzimy do analizy wypo-

³³⁵ Ibidem, s. 285.

³³⁶ Ibidem.

³³⁷ R. INGARDEN: *Quelques remarques sur la relation de causalité*. W: *Studia Philosophica. Volumen III 1939—1946*. Curantibus K. AJDUKIEWICZ, R. INGARDEN, K. TWARDOWSKI. Cracoviae et Posoniae 1948, s. 151—166.

³³⁸ S. NOWAK: *Metodologia badań...*, s. 244—249.

³³⁹ M. ZIEMBIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposób...*, s. 96—99.

³⁴⁰ Zob. opracowanie autorki: A. CABALA: *Modalność a warunki działań edukacyjnych*. W: *Edukacja Jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. T. 1. Red. T. KOSZCZYC, J. JONKISZ, S. TOCZEK-WERNER. Wrocław 2007, s. 229—233.

wiedzi monologicowej, w której formułowane są warunki działania, zachowania, które to wypowiedzi mogą być wskaźnikami poziomu mentalnego podmiotu formułującego zdania, a inaczej do wypowiedzi dialogowej, w której może dochodzić do wspólnego nadawcy i odbiorcy weryfikowania, dookreślenia, uzgadniania warunków działania, które to z kolei wypowiedzi mogą być wskaźnikami jakości procesu kształcenia. Nauczyciele, uczniowie, autorzy podręczników formułując zdania warunkowe mogą mieć różne wyobrażenia o przedmiocie analizy i to samo zjawisko A traktować jako warunek konieczny, wystarczający, konieczny i wystarczający czy wreszcie sprzyjający dla występowania, przebiegu i trwania jakiegoś zjawiska B. Wyjaśnię, jak definiowane są te rodzaje warunków.

Warunkiem koniecznym (niezbędnym) zjawiska A jest różne od niego zjawisko B, takie, że zawsze jeśli nie zaistnieje zjawisko B, to nie zaistnieje zjawisko A.

Warunkiem wystarczającym zjawiska A jest różne od niego zjawisko B takie, że zawsze jeśli zaistnieje zjawisko B, to zaistnieje zjawisko A³⁴¹.

Zjawisko A jest warunkiem koniecznym i wystarczającym dla zjawiska B, jeśli zawsze i tylko wtedy, gdy zachodzi zjawisko A, to zachodzi zjawisko B, czyli jeśli nigdy się nie zdarza ani w ten sposób, aby było A, nie było zaś B, ani też w ten sposób, aby było B, nie było zaś A.

Zjawisko A jest warunkiem sprzyjającym zjawisku B, gdy nie będąc jego warunkiem wystarczającym staje się takim warunkiem współ z jakimiś innymi okolicznościami, które tym się odznaczają, że występując samodzielnie, również nie stanowią dla zjawiska B warunku wystarczającego³⁴².

Jak już było powiedziane wyżej, interesuje mnie problem formułowania dyrektyw celowościowych w kontekście relacji między „celem” a „środkiem”, w związku z tym, iż zachowanie się zalecane może pełnić rolę warunku wystarczającego lub koniecznego dla osiągnięcia wyróżnionego w dyrektywie celu. W zależności od rodzaju warunku dyrektywa może mieć różną wartość informacyjną i pełnić różne role w wyznaczaniu schematów postępowania, działania zespołowego i indywidualnego (w tym: w wyznaczaniu działania przeznaczonego dla samego siebie, np. nauczyciel czy uczeń zastanawiają się nad możliwymi wariantami zachowania się w określonej sytuacji zadaniowej, problemowej, w której dążą do osiągnięcia celu C, formułowanego eksplicytnie lub implicytnie).

Gdy zachowanie się jest warunkiem wystarczającym dla osiągnięcia celu C, można mieć do czynienia, zgodnie z propozycją Macieja Zielińskiego, z dwo-

³⁴¹ Zob. K. TRZĘSICKI: *Logika nieformalna...*, s. 92—93; T. CZEŻOWSKI: *Główne zasady...*, s. 156—157. Por. W. BANYŚ: *Antécédent des propositions conditionnelles: condition suffisante, condition nécessaire (et/mais non suffisante) du conséquent?* W: *Neophilologica*. T. 10. *Studia Językoznawcze*. Red. W. BANYŚ. Katowice 1993, s. 7—17.

³⁴² Zob. J. PELC, M. PRZEŁĘCKI, K. SZANIAWSKI: *Prawa nauki...*, s. 9; A. PODSIAD: *Słownik terminów...*, s. 922—924.

ma przypadkami. Może to być sytuacja, w której spełnienie danego zachowania się jest jedynym warunkiem wystarczającym, a zatem jest ono warunkiem koniecznym. Schemat wypowiedzi wskazującej na taki rodzaj warunku może przybierać następującą postać: *Jeśli X chce osiągnąć cel C w okolicznościach O, to powinien Z i tylko Z*. W przypadku, gdy wskazane zachowanie się nie jest jedynym warunkiem wystarczającym można mieć do czynienia z dwiema dość istotnie różnymi sytuacjami. W pierwszej — zalecane zachowanie się jest po prostu jednym z kilku (czasem nawet wielu) warunków wystarczających, w drugiej zaś — jest ono warunkiem optymalnym, najsilniejszym z warunków wystarczających. Uzyskanie odpowiedniej informacji o postaci zalecenia jest w obu wskazanych przypadkach zależne przede wszystkim od wiedzy doradcy. W sytuacji, gdy nie potrafi on wskazać zalecenia optymalnego, może sformułować bądź: (1) jedną (znaną mu dyrektywę) np. *Jeżeli X chce osiągnąć cel C, w okolicznościach O, to powinien na przykład uczynić Z*, bądź (2) więcej dyrektyw (choć nie wszystkie obiektywnie możliwe), bądź (3) wszystkie wchodzące w grę dyrektywy, z pozostawieniem wyboru zainteresowanemu. W przypadku (2) i (3) doradca może użyć alternatywnego zespołu dyrektyw, bądź jednej dyrektywy, która uwzględni alternatywę zachowań się np. *Jeśli X chce osiągnąć cel C, to w okolicznościach O powinien zrealizować Z_1 albo Z_2 albo Z_3* ³⁴³.

Przejdę z kolei do formułowania dyrektyw wyznaczających warunek konieczny. Można tu mieć do czynienia z następującymi podstawowymi sytuacjami: (1) zachowanie się Z jest jedynym warunkiem koniecznym i zarazem jedynym wystarczającym. Wówczas dyrektywa celowościowa przybierać może następującą postać: *Jeśli X chce osiągnąć cel C, to powinien uczynić wyłącznie Z*; (2) Z_1 jest warunkiem koniecznym i łącznie z Z_2 i Z_3 składają się na jedyny warunek wystarczający; (3) Z_1 jest warunkiem koniecznym danego warunku wystarczającego, który nie jest jedynym warunkiem wystarczającym. W przypadku (2) i (3) zwykle sformułowanie dyrektywy celowościowej, formalnie poprawne, mogłoby w praktyce wprowadzać zainteresowanego w błąd, jako że praktycznie oczekuje się raczej dyrektyw wskazujących warunek wystarczający. Dlatego bądź sformułowanie dyrektywy powinno uwzględniać, iż zachowanie się Z_1 jest jednym z warunków koniecznych (np. *Jeśli X chce osiągnąć cel C, w okolicznościach O, to powinien między innymi zrealizować Z_1*), bądź też powinien wymieniać wszystkie zachowania się konieczne (np. *Jeśli X chce osiągnąć cel C, w okolicznościach O, to powinien Z_1 i Z_2 i Z_3*)³⁴⁴.

Dobrze by było, gdyby praktyka formułowania dyrektyw celowościowych, również tych występujących w edukacji wczesnoszkolnej, uwzględniała te różne warianty działania. Poprzez precyzyjne formułowanie dyrektyw, ale i innych wypowiedzi warunkowych, uzyskuje się przejrzystość, co do zakresu i rodzaju

³⁴³ M. ZIEMBIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposób...*, s. 96—99.

³⁴⁴ *Ibidem*.

podejmowanych działań, czy też kompetencji osoby formułującej zdania warunkowe w formie pytań, poleceń, stwierdzeń wyznaczających zależności pomiędzy faktami, zdarzeniami, zjawiskami, które opisują człony zdań warunkowych p i q .

3.5.2. Zdania warunkowe a prawa nauki

Prawa naukowe rozumiane jako twierdzenia o związkach między przedmiotami lub faktami, zdarzeniami, zjawiskami itp., wypowiada się w formie bądź zdań warunkowych, bądź zdań kategorycznych ogólnych³⁴⁵. Z racji przedmiotu analizy interesuje autorkę pierwsza z wymienionych form zdań. Zależności między faktami itp., stwierdzane w prawach naukowych, mogą być rozmaicie pojmowane³⁴⁶. W niniejszych analizach zwrócę uwagę na dwa rodzaje zależności: zależność, w której jedno zjawisko jest dla drugiego warunkiem wystarczającym, oraz zależność, w której jedno zjawisko jest dla drugiego warunkiem koniecznym. Pogląd, według którego prawa naukowe stwierdzają warunki konieczne lub wystarczające występowania zjawisk, nosi nazwę kondycjonalizmu³⁴⁷.

Występuje zgodność wśród badaczy, co do postaci implikacyjnej praw nauki. Cytowany już w niniejszym podrozdziale Jerzy Pelc pisze m.in.: na ogół panuje zgoda co do tego, aby prawom nauki nadawać postać implikacji. Funkcja implikacji trafnie oddaje i dogodnie uwydatnia pewną istotną cechę praw nauki, to mianowicie, że odbijają one zawsze jakieś zależności³⁴⁸. Bardzo podobnie do Pelca wypowiada się na ten temat Jan Such, który pisze m.in., iż „prawa nauki mają kształt okresu warunkowego, czyli zdania złożonego o postaci *Jeżeli A, to B*, którego poprzednik podaje warunki (dostateczne lub niezbędne) występowania zależności (lub zjawisk określonego rodzaju) opisanej (opisanego) w następniku”³⁴⁹. „Dowolne prawo w kompletnym sformułowaniu składa się więc z dwu zdań (jest zdaniem złożonym), z których pierwsze podaje zasięg prawa, drugie zaś — opis pewnej prawidłowości. Można powiedzieć, że zdanie pierwsze (poprzednik) podaje warunki, w których dana prawidłowość opisana w następniku występuje, natomiast zdanie drugie (następnik) opisuje prawidłowość, która zachodzi w warunkach opisanych w poprzedniku”³⁵⁰.

³⁴⁵ T. CZEZOWSKI: *Główne zasady...*, s. 155.

³⁴⁶ O różnych rodzajach zależności zob. np. T. KOTARBIŃSKI: *Elementy teorii poznania...*, s. 266—269; J. PELC, M. PRZEŁĘCKI, K. SZANIAWSKI: *Prawa nauki...*, s. 7—8.

³⁴⁷ T. CZEZOWSKI: *Główne zasady...*, s. 156—157.

³⁴⁸ J. PELC, M. PRZEŁĘCKI, K. SZANIAWSKI: *Prawa nauki...*, s. 29.

³⁴⁹ J. SUCH: *Problemy weryfikacji wiedzy. Studium metodologiczne*. Warszawa 1975, s. 60.

³⁵⁰ Ibidem, s. 61.

Część II

**Badania własne nad rolą
zdań warunkowych w kształceniu
uczniów klas wczesnoszkolnych**

Metodologia badań własnych

4.1. Refleksje metodologiczne

„Każda nauka jest zracjonalizowaną rekonstrukcją swego przedmiotu. Metodologia dowolnej nauki jest rekonstrukcją jej problemów związanych z — należy to jasno powiedzieć — werbalnym odtworzeniem swego przedmiotu. Zatem przedmiotem metodologii, każdej metodologii, jest semantyczna przestrzeń określonej teorii, w której rozmieszczone są obiekty o istnieniu postulowanym przez teorię. Przestrzeń ta należy do przedmiotów nieobserwowalnych, dostępne empirycznie są jedynie zdania konkretnej nauki”¹.

Język naukowy jest wielowarstwowy i wielopoziomowy. Można, przywołując Kristena Benta Madsena i jego hierarchiczną metateorię budowy tekstu naukowego (dodam: psychologicznego tekstu naukowego), wskazać opisane przez autora poziomy i odpowiadające im języki nauki; wymienię je tylko, bez dokonywania charakterystyki: warstwa opisowa (poziom *D*) posługuje się językiem danych; warstwa hipotez (poziom *H*) posługuje się językiem hipotetycznym; metawarstwa (poziom *M*) posługuje się metajęzykiem².

Metodologia współczesnych nauk społecznych, w tym pedagogicznych, zasadza się na rozlicznych dychotomiach, by wymieniać tylko badania: teoretyczne i empiryczne, ilościowe i jakościowe, konceptualno-teoretyczne i obserwacyjno-empiryczne³, (nie twierdzę, bynajmniej, że powyższe dychotomie są

¹ K. TERMIŃSKA: *W kręgu epistemiczno-semantycznych pytań o metaforę*. W: *Język a Kultura*. T. 8. *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*. Red. J. NOWAKOWSKA-KEMPNA. Wrocław 1992, s. 223.

² K.B. MADSEN: *Język nauki*. „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1974, nr 2, s. 149—161.

³ Zob. S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice 2005; S. JUSZCZYK: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice 2013; M. MALEWSKI: *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*. „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1—2, s. 17—35;

bezsporne). Kolejność wyliczenia nie wiąże się z wartościowaniem. Prymarność zastosowania jednych czy drugich badań, w tym ich kombinacji, zależy przede wszystkim od celu badań i kompetencji badacza podejmującego badanie. Niezależnie od dokonanego wyboru, należy unikać badań, które — chociaż rozbudowane metodologicznie, nieraz operujące w opisie kilkoma metodami — są pedagogicznymi tautologiami pustymi informacyjnie⁴, są poznawczo jałowe, nawet jeśli odwołują się do setek wyliczeń i kombinacji zależnościowych.

Klemens Szaniawski, pisząc m.in. o metodach wyboru hipotezy na podstawie danych empirycznych, stwierdza, iż w nauce chodzi na ogół o uzyskanie hipotezy zawierającej dużo informacji. Właśnie potrzeba informacji jest tym, co skłania badacza do wyjścia poza hipotezy „bezpieczne”, tzn. pewne lub co najmniej wysoce prawdopodobne lecz banalne, czyli mało informujące⁵. Wiadomo bowiem, iż pewne zdania, jako nośniki informacji semantycznej, są mocniejsze informacyjnie od innych zdań, ale nadal nie wiadomo, poza przypadkami granicznymi (tautologie i sprzeczności logiczne), jak mierzyć ilość informacji semantycznej zawartej w poszczególnych zdaniach⁶. Dodam, iż zdania warunkowe, stanowiąc dostępną obserwacji powierzchnię procesu kształcenia, wskazują na to, co jest najważniejsze w edukacji — funkcjonowanie mechanizmów zmian i same zmiany świadomości — czyli wskazują na te działania informacyjne, których przejawem są zachowania werbalne i niewerbalne uczestników procesów edukacyjnych⁷.

Na to, iż analizy metodologiczne, czy metametodologiczne są ponad czy międzydyscyplinowymi⁸, i że spajają w pewien sposób całość rozważań naukowych, obok cytowanych już rozważań opartych na analizach psychologicznych⁹, wskazuje również Leon Koj, odnosząc się do badań lingwistycznych (co,

I. KUŹNIAK: *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach edukacyjnych*. W: *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Kielce 1999, s. 111—118; Ch. FRANKFORT-NACHMIAS, D. NACHMIAS: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Tłum. E. HORNOWSKA. Poznań 2001, s. 42—65.

⁴ Por. J. WOLEŃSKI: *Informacja i semantyka*. „Filozofia Nauki” 1997, nr 1, s. 61.

⁵ K. SZANIAWSKI: *Znaczenie logiki dla kultury umysłowej człowieka*. W: *O nauce, rozumowaniu i wartościach. Pisma wybrane*. Wybrał i opracował J. WOLEŃSKI. Wstępem opatrzyli S. AMSTERDAMSKI, J. WOLEŃSKI. Warszawa 1994, s. 124.

⁶ J. WOLEŃSKI: *Informacja i...*, s. 60—61.

⁷ Por. W. KOJS: *Przyczynek do rozważań o pedagogice obiektywnej*. W: *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Red. T. LEWOWICKI. Warszawa—Cieszyn 1995, s. 40.

⁸ Poddają pod refleksję słowa J. Woleńskiego, który w artykule poświęconym analizie różnic między dyscyplinami naukowymi a teoriami naukowymi, napisał: „Metodologa interesują raczej związki międzyteoretyczne (mam wrażenie, że to, co się nazywa badaniami międzydyscyplinowymi, powinno się raczej nazywać badaniami międzyteoretycznymi) polegające na relacjach między ogólnością różnych teorii, wzajemną definiowalnością aparatów pojęciowych, możliwością redukcji itd.”. J. WOLEŃSKI: *Dyscyplina naukowa a teoria naukowa*. „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1981, nr 1—2, s. 10.

⁹ K.B. MADSEN: *Język nauki...*

zresztą, doskonale koresponduje z pedagogicznym opisem zdań warunkowych): „Badania lingwistyczne oscylują między opisem zjawisk powierzchniowych, np. takich jak fleksja, a ich wyjaśnianiem przy pomocy pojęć teoretycznych. Pojęcie cech dystynktywnych jest pojęciem teoretycznym. Nigdy nie doświadczamy oddzielnych cech dystynktywnych, a jedynie całe dźwięki. Podobnie pojęciami teoretycznymi są pojęcia struktur głębokich i reguł transformacji. Badania teoretyczne, mimo że są oderwane, cieszą się uznaniem, gdyż pozwalają wyjaśnić wielkie ilości zjawisk, które inaczej nie byłyby zrozumiałe”¹⁰.

W badaniach pedagogicznych ważne są analizy teoretyczne i empiryczne. Drugie z wymienionych mają sens wówczas, jeżeli wykonywane są w pewnym szerszym kontekście badawczym. Nie można bowiem wpadać w fikcję metodologiczną „czystej empirii”, czy opisu bez założeń teoretycznych¹¹. Teoria dostarcza nam systemu¹², a w pedagogice na szczególną uwagę zasługują analizy porównawcze i systemowe, jak pisze Wojciech Kojs¹³. W badaniach pedagogicznych to materiał empiryczny stanowi bardzo istotny, jeżeli nie konstytutywny, element struktury, niemniej „Gdyby stwierdzenie, że teoria generuje domenę swoich badań, potraktować mniej rygorystycznie, okazałoby się, że empiryczny materiał badań zyskuje w ramach każdej z teorii inne zabarwienie epistemologiczne, ujmując inne aspekty rozpatrywanych zjawisk”, jak pisze Kamila Termińska¹⁴.

Badania empiryczne prowadzić należy ze świadomością metodologiczną, a jak zauważa Tadeusz Lewowicki: „Wczesna specjalizacja sprawia, że wiedza metodologiczna teoretyka wychowania, dydaktyka, pedagoga społecznego czy przedstawicieli innych nauk czy dyscyplin pedagogicznych różni się w sposób dość wyraźny, a co gorsza — brakuje wspólnej podstawy w ich przygotowaniu metodologicznym”¹⁵. A to wszak właśnie poziom wiedzy metodologicznej, która kształtuje świadomość metodologiczną, stosowanej w pedagogice jest jednym z czynników decydujących o wartości poznania tych obszarów rzeczywistości, które stanowią przedmiot badań pedagogicznych. Znaczenie tego czynnika, kontynuuje Lewowicki, jest jednak ciągle słabo doceniane¹⁶.

Namysł nad metodologią, która definiowana jest jako system jasno określonych reguł i procedur, do których odwołują się badania będące podstawą

¹⁰ L. KOJ: *Uwagi o funkcjach języka i mowy*. W: *Język a Kultura*. T. 4. *Funkcje języka i wypowiedzi*. Red. J. BARTMIŃSKI, R. GRZEGORCZYKOWA. Wrocław 1991, s. 35.

¹¹ Por. A. GRZEGORCZYK: *Czy istnieje ścisłość poza wymogami logiki*. W: *Język współczesnej humanistyki*. Warszawa 2000, s. 95.

¹² Por. W.V. QUINE: *Granice wiedzy i inne eseje filozoficzne*. Tłum. B. STANOSZ. Warszawa 1986, s. 23.

¹³ W. KOJS: *Przyczynek do rozważań...*, s. 46.

¹⁴ K. TERMIŃSKA: *Wypowiedzenia typu jeżeli... to... jako rodzina*. „Poradnik Językowy” 1988, z. 9—10, s. 657.

¹⁵ T. LEWOWICKI: *Problemy metodologiczne w naukach pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5—6, s. 9.

¹⁶ Ibidem, s. 10.

ewaluacji wiedzy¹⁷, ma ogromną moc wiedzotwórczą, naukotwórczą¹⁸. „Rozwój wiedzy jest pozytywnie skorelowany z metanaukową refleksją nad nią samą”¹⁹. „Wartość uzyskanych przez pedagogikę wyników, w postaci systemu wiedzy, zależy od właściwości podjętych działań poznawczych, którymi zajmują się metodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych, ogólna metodologia nauk, a także — łącznie z rezultatywnym ujęciem pedagogiki — teoria systemów, naukoznawstwo i filozofia nauki”²⁰.

W dążeniu do realizacji celu pracy, tj. określenia roli zdań warunkowych w kształceniu uczniów klas wczesnoszkolnych, zastosowano wszystkie z wymienionych poprzednio w dychotomicznych zestawieniach, typy badań pedagogicznych. Praca rozważa głównie problemy łączenia wyżej wymienionych typów badań w jednym badaniu empirycznym, w tym wypadku dotyczącym zdań warunkowych, nie zaś problem komplementarności badań w ogóle; można jednak powiedzieć, iż w obrębie dyscypliny naukowej wymienione badania są metodologicznie komplementarne²¹. Heinz-Hermann Krüger zastanawiając się nad możliwościami połączenia metod ilościowych i jakościowych w badaniach pedagogicznych, pisze: „Zastosowanie metod ilościowych i jakościowych ma sens nie poprzez mieszanie obu podejść badawczych, lecz poprzez ich komplementarne uzupełnianie. W ten sposób można optymalnie wykorzystać szanse poznawcze obu strategii badawczych”²².

4.2. Przedmiot badań, cel badań, problematyka badań

Przedmiotem badań są zdania warunkowe formułowane przez nauczycieli i uczniów, które zarejestrowane są w protokołach z obserwacji zajęć w klasach I—III oraz zdania warunkowe występujące w podręcznikach szkolnych przeznaczonych dla I etapu edukacyjnego szkoły podstawowej. Głównym celem badań jest określenie funkcji zdań warunkowych w kształceniu uczniów klas wczesnoszkolnych. Pojęć roli i funkcji w zastosowanym opisie wyników ba-

¹⁷ Ch. FRANKFORT-NACHMIAS, D. NACHMIAS: *Metody badawcze...*, s. 28.

¹⁸ Zob. W. KOJS: *Praca zawodowa nauczyciela i studia pedagogiczne — kierunki zmian*. „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 3—4, s. 26—27.

¹⁹ T. DĄBROWSKI: *Metodologia jako wyraz kultury naukowej*. „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1982, nr 3—4, s. 272.

²⁰ W. KOJS: *Efektywność badań pedagogicznych*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKI. Gdańsk 2010, s. 387.

²¹ Por. M. MALEWSKI: *Metody ilościowe i jakościowe...*, s. 33.

²² H.-H. KRÜGER: *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Tłum. D. SZTOBRYN. Gdańsk 2005, s. 188.

dań własnych będą używała zamiennie, mając świadomość ich wspólnych, ale i swoistych, zakresów semantycznych.

Badania miały charakter diagnostyczny, opisowy. „Opis i rozpoznanie (diagnozowanie) faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych są istotnymi celami zarówno poznania naukowego, jak i działalności praktycznej”²³ pisze Stanisław Palka. Janusz Gnitecki podkreśla z kolei, iż w badaniach diagnostycznych zmierza się do ustalenia opisu istniejącego stanu rzeczy, podejmuje się również próbę wyjaśnienia przyczyn i uwarunkowań tego stanu rzeczy, określenia możliwości zmiany oraz podjęcia działań naprawczych²⁴.

Badania naukowe prowadzi się dla rozwiązania jakiegoś problemu, a każdy problem to pytanie²⁵. „Punktem wyjścia wszelkiego procesu badawczego jest sformułowanie pewnego pytania czy mniej lub bardziej uporządkowanego zbioru pytań”²⁶. Pytania pełnią rolę sterowniczą w procesie uzyskiwania informacji, wyszukiwania informacji i rozwiązywania problemów²⁷. „Pytanie i odpowiedź stanowią dwa nieodłączne bieguny logicznego myślenia, myślenia refleksyjnego”²⁸. „Tak w pytaniu, jak i w odpowiedzi kryje się nieskończona rozmowa — przestrzeń dla słowa i odpowiedzi na nie”²⁹. „Zadawanie pytań jest czynnikiem, który aktywizuje ukrytą wiedzę pytającego, wywołuje dostarczenie mu nowej informacji w postaci odpowiedzi na pytanie, a także ukierunkowuje wyobraźnię badacza i dzięki temu pobudza go do dalszych dociekań”³⁰.

Pytanie główne, które jest pierwszym dookreśleniem problematyki badań, ma postać pytania dopełnienia: **Jakie funkcje pełnią zdania warunkowe w kształceniu uczniów klas wczesnoszkolnych?**

Pytanie to zakłada *implicite* odpowiedź twierdzącą na pytanie rozstrzygnięcia: Czy zdania warunkowe spełniają jakąś funkcję w edukacji uczniów klas

²³ S. PALKA: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk 2006, s. 102.

²⁴ J. GNITECKI: *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*. Poznań 2006, s. 40.

²⁵ Zob. np. J. GIEDYMIN: *Problemy, założenia, rozstrzygnięcia. Studia nad logicznymi podstawami nauk społecznych*. Poznań 1964, s. 12.

²⁶ S. NOWAK: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa 1985, s. 26. Zob. także: R. LESZKO: *Znaczenie pytań dla rozwoju nauki*. W: *Humanizm, prakseologia, pedagogika*. Red. K. DOKTOR, E. HAJDUK. Wrocław 1989, s. 188; *Z ogólnej metodologii nauk*. T. II. Red. M. BOMBIK. Warszawa 1985, s. 127.

²⁷ J. GIEDYMIN: *Problemy, założenia...*, s. 12; J. PELC: *O poznawczej roli pytań*. W: *Prace z pragmatyki, semantyki i metodologii semiotyki*. Wybór, wstęp i opracowanie J. PELC. Wrocław 1991, s. 292—293; J. PELC: *Rzecz o twórczym działaniu: notatki z lektur i refleksje*. „Studia Filozoficzne” 1985, nr 8—9, s. 16.

²⁸ Z. CACKOWSKI: *Problemy i pseudoproblemy*. Warszawa 1964, s. 15.

²⁹ H.G. GADAMER: *Rozum, słowo, dzieje*. Tłum. M. ŁUKASIEWICZ, K. MICHAŁSKI. Warszawa 1979, s. 54.

³⁰ J. PELC: *O poznawczej roli...*, s. 299.

wczesnoszkolnych?³¹. „Założenie, iż na określone pytanie istnieje przynajmniej jedna bezpośrednia odpowiedź prawdziwa jest nazywane pozytywnym założeniem pytania”³².

Ze składniowej (syntaktycznej) charakterystyki pytania dopełnienia nie wynika to, czy traktuję je jako pytanie otwarte, czy też zamknięte (w ich rozumieniu podanym przez Jerzego Giedymina³³). W wyniku przeprowadzonych badań zaproponowano pewną listę odpowiedzi wraz ze wskazaniem metod budowy odpowiedzi. Sprawa dyskusyjna, czy zaproponowana lista jest chociażby w przybliżeniu zamknięta, a metody efektywne. Dyskusyjność tej propozycji wynika, tak z usytuowania przedmiotu badania w języku naturalnym — o którego cechach pisano na początku rozdziału teoretycznego pracy, a które to cechy wyznaczają granice precyzji rozważań nad zdaniami warunkowymi³⁴ — jak i z niepewności autorki co do zaproponowanych i opisanych funkcji zdań warunkowych.

Wydaje się, iż udzielone odpowiedzi, jak i metody dochodzenia do tych odpowiedzi, są jednymi z możliwych; wynika z tego, iż pytanie główne uznaję za otwarte.

Z pytania głównego wynika, iż pozostawiam poza swoim zainteresowaniem to, jaką rolę odgrywają warunkowe konstrukcje zdaniowe w kształceniu, samokształceniu nauczycieli czy autorów podręczników szkolnych. Poza obszarem badawczym pozostaną również zdania warunkowe przybierające postać zasad nauczania i wychowania, które adresowane do nauczycieli-wychowawców znajdują się w podręcznikach i przewodnikach metodycznych kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Udzielenie odpowiedzi na pytanie główne możliwym staje się poprzez odpowiedzi udzielone na pytania szczegółowe. Pytania te mają postać pytań

³¹ Zob. I. DĄBBSKA: *Z semantyki zdań warunkowych*. „Przegląd Filozoficzny” 1938, rocznik XLI, z. III, s. 261.

³² S. NOWAK: *Metodologia badań...*, s. 32.

³³ „Ogólnie pytanie, dla którego nie potrafimy podać ani wyczerpującej listy (zawierającej skończoną ilość) dopuszczalnych odpowiedzi, ani nie potrafimy podać schematu lub efektywnej metody budowania dopuszczalnych odpowiedzi, nazwiemy pytaniem otwartym lub pytaniem, dla którego odpowiedzi nie są efektywnie konstruowalne. Pytaniem zamkniętym zaś nazwiemy takie pytanie, dla którego podana jest (lub dla którego potrafimy podać) wyczerpująca lista odpowiedzi lub schemat odpowiedzi, czy też efektywna metoda budowania odpowiedzi”. J. GIEDYMIN: *Problemy, założenia...*, s. 15—16.

³⁴ Ze względu na nieprecyzyjność i różnorodność rozumienia wyrażen języka naturalnego, mało znajdujemy w nim pytań, dla których zbiory odpowiedzi byłyby dane efektywnie. W języku naturalnym właściwie nie spotykamy pytań zamkniętych w ścisłym tego słowa znaczeniu. Zamkniętymi pytaniami w języku naturalnym będziemy nazywali pytania w przybliżeniu zamknięte, a więc wyznaczające zbiór odpowiedzi z pewnym stosunkowo niedużym marginesem nieostrości. Oczywiście, tak rozumiane pojęcie pytań zamkniętych jest samo nieostre. Ibidem, s. 16.

rozstrzygnięcia i pytań dopełnienia. Pytań tych jest kilkanaście. Pogrupowane zostały, zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami teoretycznymi, wokół działów semiotyki, tworząc dwie grupy badawcze; obok syntaktycznych, pomieszczono bowiem analizy semantyczno-pragmatyczne. W rozważaniach teoretycznych można było pozwolić sobie na rozdzielenie tych dwóch typów analiz językowych. Trudniej dokonać tego biorąc pod uwagę konkretne przykłady zdań warunkowych z języka naturalnego, mówionego czy pisanego, a przecież takie są poddawane analizom w badaniach własnych.

Pierwsza grupa pytań dotyczy badania struktury syntaktycznej zdań warunkowych. W grupie drugiej, poprzez analizę semantyczno-pragmatyczną zdań warunkowych, określe celowość formułowania tego typu zdań w kształceniu uczniów klas początkowych.

Kryterium semiotyczne podziału wydaje się również odpowiednie dla przedstawienia opisu problematyki badawczej pracy. Użycie w wypowiedzi czasownika „epistemicznego” *wydawać się* oznacza, iż taki sposób pogrupowania pytań badawczych traktowany jest przez autorkę w modalnych kategoriach możliwości, jako jeden z wielu możliwych sposobów nadania pytaniom badawczym pewnej struktury; struktury przydatnej dla opisu założeń metodologicznych pracy.

Pytania dotyczące badania struktury syntaktycznej zdań warunkowych (I grupa pytań):

Jaka jest struktura syntaktyczna zdań warunkowych występujących w języku pisanim w podręcznikach i języku mówionym zarejestrowanym w protokołach z obserwacji zajęć?

W tym obszarze poszukiwań badawczych istotnymi wydały się następujące zagadnienia/pytania: jakie funkctory wchodzą w skład struktury syntaktycznej zdań warunkowych występujących w języku pisanim w podręcznikach i języku mówionym w protokołach? Czy rodzaj języka, w którym formułowane są zdania warunkowe warunkuje rodzaj funkctorów, jakie wykorzystywane są do budowy tych zdań? Czy są funkctory w badanych podręcznikach i protokołach, których ilość jest dominująca w porównaniu do pozostałych? Jeżeli tak, jakiego rodzaju są to funkctory? Czy rodzaj języka, w którym formułowane są zdania warunkowe różnicuje ich pełną lub częściową strukturę syntaktyczną? W konsekwencji pytania poprzedniego: czy występują różnice w języku pisanim i w języku mówionym między ilością zdań warunkowych pełnych w stosunku do zdań warunkowych cząstkowych, zawierających tylko pierwszy (*p*) lub drugi (*q*) człon zdania?

Ponieważ przyjęto, iż okres kontrfaktyczny jest istotny dla rozwoju wyobraźni dziecka³⁵ — udzielię odpowiedzi na pytanie, ile zdań okresu kontrfak-

³⁵ Czyt. podrozdział 1.4.1. *Funkcje okresu kontrfaktycznego „gdyby... to...” w myśleniu o przyszłości.*

tycznego występuje w badanych dokumentach, ponadto jaką część stanowią te zdania w porównaniu do zdań okresu realnego? Interesującym wydaje się również zbadanie, czy występują zdania warunkowe, które można potraktować jako charakterystyczne, w znaczeniu dominacji występowania, dla wypowiedzi szkolnych?

Kolejny problem określono następująco: jak często w badanych źródłach pojawiają się zdania o konstrukcji formy przysłówkowej, parafrazy *a dowiesz się*, których to zdań specyfika przenosi nas do analiz semantycznych. Tych konstrukcji zdań nie tworzą bowiem funktry uznane za warunkowe, ich warunkowy charakter wynika z semantyki.

Pytania dotyczące badania funkcji zdań warunkowych (II grupa pytań):

Jakie funkcje pełnią zdania warunkowe w kształceniu uczniów klas początkowych?

Pytania zgromadzone wokół drugiej grupy badawczej podzielono na cztery obszary penetracji poznawczej. Obszary te, wyznaczone poprzez analizy teoretyczne i wstępne analizy materiału badawczego w postaci konkretnych zdań warunkowych wynotowanych ze źródeł, wiążą się z wyeksponowaniem czterech głównych funkcji, jakie pełnią zdania warunkowe w kształceniu uczniów klas początkowych. Zdania warunkowe ujęte w kategorii podzielono na cztery modele. Każdy z wyznaczonych modeli wiąże się z wyeksponowaniem innej roli zdań warunkowych w edukacji wczesnoszkolnej. Warto w tym miejscu dodać, iż kolejność wyliczenia modeli nie wiąże się z ich wartościowaniem. Poprzez analizę zdań warunkowych modelu I wskażę na funkcję poznawczą. Zdania modelu II wiążą się z funkcją wychowawczo-praktyczną (normatywno-dyrektywną). Funkcja zadaniowa, w znaczeniu formułowania zadania dydaktycznego, podniesiona będzie w analizach zdań modelu III. Zdaniom warunkowym tworzącym model IV trudno przypisać funkcję nadrzędną, spełniają one bowiem wiele różnych funkcji, m.in. tych związanych z pragmatyką (udzielenie pochwały, wyrażenie irytacji, wyrzutu, upomnienia, pouczenia), realizacją funkcji zabawowej (poprzez tworzenie wierszy, piosenek, zagadek, zgadywanek, przysłów, powiedzeń; żartów, śmieszności, dowcipów). Póki co, w opisach modelu IV pozostanę przy określeniu, iż zdania warunkowe pełnią w nim funkcję pragmatyczno-zabawową.

Przed przystąpieniem do szczegółowej analizy funkcjonalnej zdań warunkowych chciałabym powtórzyć pytanie badawcze, bardzo istotne z punktu widzenia badania ewentualnych prawidłowości: czy można dostrzec zależności między: budową zdań (syntaktyką), ich znaczeniem (semantyką) i funkcją, jaką pełnią w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych?

Dla uproszczenia zapisu sformułuję w tym momencie pytania, które będą się powtarzały w charakterystykach zdań warunkowych w poszczególnych modelach: jaką część w podręcznikach i w protokołach stanowią zdania warunkowe według wyróżnionych modeli? Czy poziom kształcenia warunkuje zakres

występowania zdań warunkowych związanych z pełnieniem funkcji poznawczej (model I), wychowawczo-praktycznej (model II), zadaniowej (model III) i pragmatyczno-zabawowej (model IV)? Czy są zdania warunkowe, które występują tylko w podręcznikach lub tylko w protokołach, a jeżeli tak, jaką część stanowią w ramach różnych modeli zdań?

Pytania do analizy funkcji zdań warunkowych w poszczególnych modelach zdań:

Poprzez analizę zdań warunkowych tworzących model I, spróbuję określić rolę zdań warunkowych w kształtowaniu u uczniów czynności poznawczych: czy zdania warunkowe przyczyniają się do kształtowania u uczniów czynności wyjaśniania, w tym różnych ich typów? Zakładając odpowiedź twierdzącą, postawiłam pytania kolejne, jak często formułowane są zdania, w których mówi się o wyjaśnieniu warunkowym? Czy ilość zdań warunkowych zakwalifikowanych do kategorii *wyjaśnienia warunkowego* uzależniona jest od poziomu edukacji i typu treści kształcenia? Jak często *przewidywanie* obecne jest w podręcznikach i w protokołach, jako kategoria poznawcza następująca po wyjaśnieniu i wpisana w cele edukacji wczesnoszkolnej? Czy zakres występowania zdań warunkowych reprezentujących tę kategorię uwarunkowany jest poziomem edukacji i typem treści kształcenia? Jakie kategorie zdań warunkowych — i jak licznie reprezentowane przez zdania warunkowe — odnoszą się do kształtowania u uczniów czynności definiowania? Czy typ i ilość zdań warunkowych, składających się na kształtowanie u uczniów czynności definiowania, pozostają w zależności do dwu poprzednio wymienionych rodzajów zmiennych?

Przekonanie o znaczącej roli kategorii poznawczej wątpliwości w poznawaniu świata przez uczniów³⁶ skłoniło autorkę do zadania pytania, czy wśród zdań warunkowych formułowanych przez nauczycieli, uczniów, autorów podręcznika są takie, które mówią o wątpliwościach, a jeżeli tak, jak licznie są reprezentowane i czy ich występowanie pozostaje w związku z poziomem kształcenia i typem treści kształcenia?

W odniesieniu do zdań warunkowych modelu II — posiadających funkcję formowania norm postępowania (funkcja wychowawcza), kształtowania u ucz-

³⁶ D. Barnes charakteryzując uczenie się poprzez mówienie pisze m.in.: częste wahania, przeformułowania, błędne początki, zmiany kierunku myślenia, pozwalają dziecku na kontrolowanie własnych myśli i przekształcanie ich. Mowa ekspoloracyjna, bo tak hipotetyczny sposób wypowiedzi nazywa Barnes, jest środkiem kierowania myśleniem, środkiem umożliwiającym asymilację i akomodację nowej wiedzy do starej. Formułowanie wypowiedzi w formie trybu hipotetycznego, uznaje Barnes za jedną ze strategii uczenia się. D. BARNES: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Tłum. J. RADZICKI. Warszawa 1988, s. 25—33; 82—84. Przy czym należy pamiętać, i pamiętano o tym w kwalifikacji zdań do kategorii zdań warunkowych mówiących o wątpliwościach, iż nie zawsze użycie przez ucznia czy nauczyciela w wypowiedzi formy hipotetycznej jest wskaźnikiem pewnych czynności poznawczych, a może być np. pewnym nawykiem językowym. Z oczywistych względów nie rozwijam tego zagadnienia.

niów umiejętności sprawnego działania, ustanawiania dyrektyw wykonywania czegoś (funkcja praksyjna) — pytania przedstawiają się następująco: jak często w edukacji wczesnoszkolnej wykorzystuje się warunkową konstrukcję zdania do formułowania norm współżycia społecznego klasy szkolnej? Jakie typy dyrektyw teleologicznych formułowane są w edukacji wczesnoszkolnej? Czy zakres występowania typów dyrektyw uzależniony jest od treści kształcenia? Czy są takie typy dyrektyw, które występują tylko w określonym typie treści kształcenia? Czy typy dyrektyw teleologicznych pozostają w związku funkcyjnym z rodzajem zdań warunkowych? W jakich typach treści kształcenia formułowane są zdania, których semantyka odnosi się do rad, porad, zaleceń, ostrzeżeń, przestróg, w tym kontrdyrektyw teleologicznych?

Przepisy, instrukcje określające zasadę działania, wykonywania, korzystania z czegoś; instrukcje przeprowadzenia doświadczenia, badania, związane z tym zdania określające przebieg, kolejność, etapy wykonywania działania prowadzącego do realizacji celu *C*, mogą mieć postać warunkową. Zadano więc pytania: jak często tego typu zdania warunkowe formułowane są w edukacji wczesnoszkolnej? realizacji jakich celów dotyczą? czy ich występowanie uwarunkowane jest typami treści kształcenia?

Dziecko najchętniej i najlepiej uczy się poprzez zabawę, grę dydaktyczną. Każda zaś gra ma instrukcję określającą jej przeprowadzenie i odczytanie wyników. Biorąc pod uwagę, iż instrukcje te mogą być formułowane przy pomocy konstrukcji warunkowych, sformułowano pytania: jak często i w jakich typach treści kształcenia pojawiają się zdania warunkowe dotyczące wyjaśniania zasad przeprowadzania gier, zabaw, wypełniania testów, krzyżówek, rebusów? Jak często i w jakich typach treści kształcenia pojawiają się zdania warunkowe dotyczące wyjaśniania zasad odczytania wyników testów, gier, psychozabaw?

Wiadomo z przeprowadzonych analiz teoretycznych, iż bardzo często dyrektywy teleologiczne występują w sformułowaniach eliptycznych, niedopowiedzeniach, w związku z tym interesującym wydało się zbadanie: jaką część w wypowiedziach dyrektywnych stanowią te o konstrukcji pełnej, a jaką te o konstrukcji częściowej? Czy występują różnice między dyrektywami formułowanymi w języku pisanim podręczników, a dyrektywami formułowanymi przez nauczycieli i uczniów w toku zajęć szkolnych?

Zdania warunkowe tworzące model III wiążą w sposób bezpośredni zdanie warunkowe z zadaniem dydaktycznym. Dla przybliżenia zadaniowego charakteru zdań warunkowych postaram się odpowiedzieć na następujące pytania: jak często zdania warunkowe wykorzystywane są do określania i dookreślania warunków wykonania zadania? Czy wśród zdań warunkowych występujących w edukacji wczesnoszkolnej są takie, które mówią o zrozumieniu przez ucznia warunków wykonania zadania? Czy nauczyciel, autor podręcznika stwarza uczniowi możliwość zmiany warunków wykonania zadania? Jak często, i w re-

alizacji jakich zadań dydaktycznych, uczeń przedstawia własną propozycję rozwiązania zadania?

Zdania związane z oceną, samooceną, kontrolą, autokontrolą dokonaną przez ucznia, nauczyciela mają charakter wiedzotwórczy, badawczy³⁷. Interesującym wydało się więc zbadanie, czy zdania warunkowe sprzyjają pojawianiu się u uczniów, nauczycieli działań ocennych/samoocennych, kontrolnych/autokontrolnych?

Podobnie, jak to było w przypadku pytań badawczych wcześniej sformułowanych, należy odnieść wyznaczone zdania warunkowe do zmiennych w postaci poziomu edukacji, typu treści kształcenia oraz związanych z tym analiz zależnościowych dotyczących podobieństw i różnic zachodzących pomiędzy tymi zdaniami na różnych płaszczyznach i poziomach analizy³⁸.

Zdania warunkowe tworzące model IV są najbardziej zróżnicowane treściowo. Mają charakter eklektyczny. Stanowią swoistego rodzaju „magazyn” różnych problemów dydaktycznych związanych ze zdaniem warunkowym. Wskaźnikiem tej różnorodności będą pytania, na które postaram się odpowiedzieć w badaniach: Czy wśród zdań warunkowych formułowanych w edukacji wczesnoszkolnej są takie, które bezpośrednio wiążą się z pragmatyką, a jeżeli tak, realizacji jakich działań dotyczą? Jak często i w jakich typach treści kształcenia pojawiają się zdania warunkowe o postaci wiersza, piosenki, przysłowia, powiedzenia, zwyczaju, zagadki, zgadywanki, żartu, śmieszności, dowcipu? Jak często, i w realizacji zadań z zakresu jakich typów treści kształcenia, autor podręcznika, nauczyciel zachęca ucznia do rozpoczęcia wypowiedzi od spójników warunkowych?

Pytania filtrujące (opisywane przez metodologów np. podczas dokonywania charakterystyki pytań ankietowych) mają budowę syntaktyczną warunkową typu: *Czy X? Jeżeli tak, wykonaj D1; jeżeli nie, wykonaj D2*³⁹. Interesującym wydało się zbadanie, jak często pytania tego typu pojawiają się w edukacji wczesnoszkolnej i w jakim celu najczęściej są formułowane?

³⁷ Czyt. np. W. KOJS: *Przyczynek do rozważań...*, s. 41; W. KOJS: *Praca zawodowa nauczyciela i studia pedagogiczne — kierunki zmian*. „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 3—4, s. 27—28; W. KOJS: *Treści kształcenia — stare i nowe problemy*. W: *Oświata na wirażu. I Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Kielce 1999, s. 103—104.

³⁸ Wydaje się, iż taki sposób formułowania pytań jest dopuszczalny. W opracowaniu W. Kojasa czytamy: „Z trzecim i czwartym pytaniem głównym można postąpić podobnie, odnosząc wyodrębnione zmienne w postaci szczebli kształcenia i przedmiotów nauczania do pytań i poleceń, ich operatorów i obiektów, oraz zachodzących różnic lub podobieństw”. W. KOJS: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*. Katowice 1994, s. 53.

³⁹ Zob. np. M. ŁOBOCKI: *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa 1982, s. 279—280.

4.3. Zmienne i wskaźniki

Badania zostały pomyślane jako diagnostyczne. Problemy badawcze dotyczące różnicowania konstrukcji warunkowej zdania z uwzględnieniem różnych zmiennych potraktowano jako element eksploracji i wnikliwej diagnozy.

Pomimo powszechności stosowania terminu „zmienna” w publikacjach teoretycznych i badawczych z zakresu różnych dyscyplin naukowych, okazuje się, jak pisze Zbigniew Spendel, że nawet tak rudymen tarne pojęcie metodologiczne jak zmienna jest dalekie od klarowności⁴⁰. Odsyłając do opracowania Zbigniewa Spendla, który przytacza 18 definicji zmiennych zaczerpniętych z literatury podręcznikowo-słownikowej⁴¹, zacytuję tę charakterystykę analizowanego pojęcia, która wydaje się najbliższa ujęciu badawczemu niniejszej pracy. „Zmienna jest: — dającą się myślowo wyodrębnić z elementów pewnego zbioru taką przysługującą każdemu z nich właściwością, która w tym zbiorze przybiera co najmniej dwie wartości (czyli cechą, której posiadanie lub nieposiadanie różnicuje pewien zbiór na podzbiory); — pewnym wymiarem (lub systemem kategorii), na którym można opisać jakiś aspekt badanego zjawiska, obiektu, zbioru, procesu, stanu rzeczy itd.”⁴².

Konsekwentnie, w związku z brakiem w pełni jednoznacznej i ogólnie akceptowanej definicji zmiennej, nie ma jednej przyjętej i obowiązującej klasyfikacji zmiennych. Grzegorz Babiński zauważył, że każda zmienna może występować w rozmaitej formie lub w różnych wielkościach, dlatego mamy do czynienia z wieloma różnorodnymi podziałami i typologiami zmiennych, które nie są rozłączne⁴³.

Z uwagi na przyjęty diagnostyczny typ badań nie rozróżniałam w pracy zmiennych zależnych, niezależnych, pośredniczących; podjęłam natomiast próbę rozpoznania i opisu funkcji oraz niektórych uwarunkowań występowania i formułowania zdań warunkowych w edukacji wczesnoszkolnej.

Rodzaje funk torów, przy pomocy których formułuje się zdania warunkowe; struktury syntaktyczne zdań warunkowych (forma pełna i częściowa, odmiany

⁴⁰ Z. SPENDEL: *Kilka uwag na temat pojęcia zmiennej. Niespecyficzne zmienne zagregowane w nadaniach psychologicznych*. W: *Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów*. Red. J. BRZEZIŃSKI. Poznań 2011, s. 59.

⁴¹ Ibidem, s. 59—71.

⁴² Ibidem, s. 61.

⁴³ G. BABIŃSKI: *Zmienne i ich rola w badaniach socjologicznych*. W: *Wybrane zagadnienia z metodologii socjologicznych badań empirycznych*. Red. G. BABIŃSKI. Kraków 1980, s. 35—63. Na temat podziałów zmiennych zob. np.: E. SIWIEC: *Zmienne i ich opis*. W: *Metodologia i metody badań psychologicznych*. Red. K. CZARNECKI. Katowice 1980, s. 39; R. MAYNTZ, K. HOLM, P. HÜBNER: *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Tłum. W. LIPNIK. Warszawa 1985, s. 39—40; M. ŁOBOCKI: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków 1999, s. 131—138.

form częściowych), zdania warunkowe kwalifikowane do kategorii semantyczno-pragmatycznych zdań różnicowałam w odniesieniu do rodzaju języka (język pisany podręczników i język mówiony protokołów); podmiotów kształcenia (nauczyciel, uczeń, autor podręcznika); poziomów kształcenia (klasa I i III); typów treści kształcenia (polonistyczne, przyrodnicze, matematyczne, plastyczno-techniczne, muzyczno-ruchowe); rodzajów zdań warunkowych (pytania, polecenia, stwierdzenia).

Zdania warunkowe formułowane w postaci pytań, poleceń i stwierdzeń warunkują rozwój u uczniów różnych czynności, umiejętności, sprawności. W modelu I wyeksponowano czynności poznawcze, w tym m.in.: wyjaśnianie (warunkowe, przyczynowe, warunkowo-skutkowe, przyczynowo-skutkowe, celowościowe, funkcjonalne); przewidywanie; definiowanie, na którą to umiejętność składa się szereg czynności składowych, m.in.: wyjaśnianie znaczenia, porównywanie, różnicowanie, klasyfikowanie, szeregowanie, wskaźnikowanie. W modelu II do czynników różnicujących zaliczono normy postępowania, dyrektywy teleologiczne (trzy ich typy — I, II i III), których występowanie w edukacji związane jest z udzielaniem przez nauczyciela czy/i ucznia, autora podręcznika: rad, zaleceń, ostrzeżeń; formułowaniem instrukcji działania, wykonywania czegoś; wyjaśnianiem zasad przeprowadzania gier, zabaw, wypełniania krzyżówek, testów; wyjaśnianiem zasad odczytania wyników testów, gier, psychozabaw. W modelu III zmiennymi są czynności związane z formułowaniem zadań dydaktycznych, w tym m.in.: określanie i dookreślanie warunków wykonywania zadania; modyfikowanie warunków wykonywania zadań; czynności oceny, samooceny, kontroli, autokontroli. Zmiennymi w modelu IV są m.in. czynności związane z aspektem pragmatycznym analizy warunkowej, tj. wyrażanie pochwały, docenienia, upomnienia, pouczenia, irytacji, wyrzutu i czynności zabawowe — formułowanie żartów, śmiesznośtek, dowcipów, zagadek, zgadywanek, przysłów, powiedzeń, wierszy, piosenek.

Wskaźnikami wyżej wymienionych zmiennych są czynności, umiejętności, sprawności określane przez semantykę zdań warunkowych. Ilość i rozkład zdań warunkowych w poszczególnych modelach wskazuje na realizację funkcji poznawczych, wychowawczo-praktycznych, zadaniowych i pragmatyczno-zabawowych (modele I—IV).

4.4. Metody, techniki, narzędzia badań

Warunkiem koniecznym dla udzielenia odpowiedzi na pytania badawcze jest zgromadzenie licznych danych dotyczących: przebiegu zajęć dydaktycznych w klasach I—III oraz podręczników przeznaczonych dla I poziomu kształcenia.

Dane te muszą być zbierane według ściśle określonych kryteriów metodologicznych. W moich badaniach przestrzegać będę konsekwentnie dyrektyw postępowania odnośnie metody obserwacji i analizy dokumentów. Za najlepszą metodę gromadzenia potrzebnego materiału uznałam w przypadku zajęć — obserwację, a w przypadku podręczników i protokołów z obserwacji zajęć — analizę treści dokumentów.

Obserwacja jest najbardziej wszechstronną metodą gromadzenia materiałów badawczych. Jest to czynność celowa polegająca na planowym i systematycznym postrzeganiu faktów, zdarzeń, procesów, zjawisk; ich gromadzeniu i interpretowaniu⁴⁴.

W zapisie przebiegu zajęć zastosowano propozycję maksymalistyczną rejestracji obserwacji. Polega ona na ujmowaniu przebiegu zajęć w najdrobniejszych szczegółach⁴⁵. Nie sposób bowiem odpowiedzieć np. na pytania badawcze dotyczące występowania zdań warunkowych w kategoriach pragmatycznych, bez szczegółowego zapisu kontekstu wypowiedzi, w tym mimiki, gestykulacji, czasu trwania wypowiedzi itd. Podobnie, na pytania o strukturę syntaktyczną zdań warunkowych, w tym szczególnie zdań eliptycznych, gdzie q może być implicytne lub wynikać z semantyki, udzielię odpowiedzi, jeżeli prześlę cały ciąg wypowiedzi nauczyciela i ucznia. Kwalifikacja członu drugiego wypowiedzi warunkowej zależy bowiem od analizy semantyki i pragmatyki użycia tych wypowiedzi.

Oprócz szczegółowego zapisu przebiegu zajęć w protokole znalazły się informacje dotyczące: stażu pracy nauczyciela; wykształcenia nauczyciela; ilości uczniów w klasie; podręczników i programów kształcenia, z jakich korzysta nauczyciel; założonych celów kształcenia; środków; metod; form pracy; wiele innych szczegółowych danych, które prześledzić można w aneksie 1, gdzie zamieszczono przewodnik do sporządzania protokołów z obserwacji zajęć w klasach I—III.

Drugą z zastosowanych w badaniu metod jest analiza treści dokumentów. Podręczniki, jako dokumenty pisane (na co wskazuje ich forma), zastane (o czym świadczą ich pochodzenie) oraz oficjalne (co wynika z ich „urzędowego” usankcjonowania)⁴⁶, zostały poddane dwóm, wyszczególnionym przez Władysława P. Zaczyńskiego, sposobom analizy: klasycznej i ilościowej⁴⁷. W ramach analizy klasycznej wyodrębniono dalej analizę wewnętrzną i zewnętrzną dokumentu, które pełnią wzajem funkcje kontrolno-dopełniające⁴⁸. Celem analizy

⁴⁴ B. ŻECHOWSKA: *Obserwacja w badaniach pedagogicznych — niektóre kontrowersje*. W: *Z metodologicznych i empirycznych problemów pedagogiki*. Red. B. ŻECHOWSKA. Katowice 1990, s. 10.

⁴⁵ W.P. ZACZYŃSKI: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa 1995, s. 76.

⁴⁶ Zob. np. M. ŁOBOCKI: *Metody badań...*, s. 229—232.

⁴⁷ Ibidem, s. 165—169.

⁴⁸ Ibidem, s. 166.

wewnętrznej, czy — jak by ją określili niemieccy socjologowie: Renate Mayntz, Kurt Holm, Peter Hübner — analizy treści, jest identyfikacja i odpowiednia klasyfikacja treści lub znaczeń określonych konfiguracji językowych — słów, zwrotów, zdań lub dłuższych wypowiedzi⁴⁹. Jednostkami analizy, w przypadku tego opracowania, są zdania warunkowe.

Aby właściwie odczytać znaczenie semantyczno-pragmatyczne jednostki kodowej, konieczne jest poddanie jej analizie w jednostce kontekstowej, którą stanowi największy element tekstu, do którego trzeba się odwołać, by ustalić sens jednostki kodowej⁵⁰. Najlepiej kontekstową funkcjonalność dostrzec w przypadku analizy wypowiedzi mówionych zarejestrowanych podczas obserwacji zajęć. Wypowiedź mówiona, utrwalona w postaci protokołu z obserwacji zajęć, przez fakt jej uprzedmiotowienia (zmaterializowania) staje się dokumentem⁵¹.

Mamy dwa zasadnicze, wskazywane w literaturze przedmiotu, schematy kodowania, dedukcyjny i indukcyjny⁵². W przypadku realizacji tego projektu badawczego zastosowano obydwa sposoby kodowania. Podstawą tworzenia typów kategorii zdań warunkowych była zarówno teoria, jak i szczegółowa analiza treści podręczników i protokołów z obserwacji zajęć.

Charakterystyka kategorii zdań warunkowych, przedstawienie reguł typologizacji i operacjonalizacji treści w zdaniach warunkowych, reguł zapewniających obiektywność poznania⁵³, dokonane zostaną przy formułowaniu założeń kategoryzacji zdań warunkowych (zob. podrozdział 5.1 pracy).

4.5. Organizacja badań, wybór terenu badań i badanej zbiorowości

Po przedstawieniu, w poprzednich podrozdziałach, kryteriów wyboru metod obserwacji i analizy treści dokumentów, w tym podrozdziale spróbuję scharakteryzować metodologiczne warunki doboru zbiorowości. Badaną zbiorowość stanowią: nauczyciele pierwszego poziomu kształcenia; uczniowie klas wczesnoszkolnych; dokumenty w postaci podręczników i protokołów z obserwacji zajęć, a w ich ramach teksty pisane (notatki, teksty informacyjne) i zadania

⁴⁹ R. MAYNTZ, K. HOLM, P. HÜBNER: *Wprowadzenie do metod...*, s. 193.

⁵⁰ K. KONARZEWSKI: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa 2000, s. 169.

⁵¹ W.P. ZACZYŃSKI: *Praca badawcza...*, s. 159.

⁵² Ch. FRANKFORT-NACHMIAS, D. NACHMIAS: *Metody badawcze...*, s. 355.

⁵³ Ibidem, s. 342.

dydaktyczne (takie rozumienie *zbiorowości* wydaje się być zgodne ze stanowiskiem Mayntz, Holm, Hübner)⁵⁴.

Informacji o badanej części populacji nauczycieli i uczniów dostarczyły zapisy w protokołach z obserwacji zajęć, w których pojawiły się dane o wykształceniu nauczyciela prowadzącego zajęcia, stażu pracy, miejscu pracy, ilości uczniów w klasie (zob. aneks 1). W przypadku nauczycieli badaniami objęto 300 osób; byli to nauczyciele prowadzący zajęcia, po 100 osób w ramach kolejnych klas I—III. W przypadku uczniów badania objęły 5 985 osób (taka ilość uczniów w sumie uczestniczyła w obserwowanych zajęciach).

Protokoły w ilości 300, po 100 w ramach kolejnych klas edukacji wczesnoszkolnej, zawierają zapisy jednodniowych 3 do 4 godzinnych jednostek dydaktycznych. Obserwacje zajęć przeprowadzono w latach 2000—2007 na terenie województw śląskiego i małopolskiego, w szkołach miejskich i wiejskich. Zapisu przebiegu 60 z 300 zajęć dokonała autorka, a pozostałych 240 pracownicy cieszyńskiego Zakładu Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego oraz odpowiednio do tego przygotowani studenci wyższych lat pedagogiki tegoż uniwersytetu. W rejestracji przebiegu zajęć posługiwano się dyktafonami i magnetofonami. Uzyskany w ten sposób materiał, po jego przepisaniu, przybrał formę szczegółowych, kilkudziesięciostronicowych protokołów z obserwacji zajęć. W protokołach odnotowywano dosłowne wypowiedzi nauczyciela i ucznia, jak również niewerbalne zachowania nauczycieli i uczniów, niezwykle ważne w uwzględnianiu analizy warstwy pragmatycznej wypowiedzi. Poza rejestracją przebiegu zajęć w protokołach znalazły się informacje o: szkole, w jakiej były przeprowadzone badania; klasie (I, II lub III); ilości uczniów w klasie; przestrzeni edukacyjnej; temacie dnia; temacie zajęć; środkach, metodach realizacji zajęć; formach pracy uczniów na lekcji; sposobach zapisu przez uczniów notatek; sposobach oceniania ucznia. Dodatkowe szczegółowe dane o miejscu przeprowadzania badań pozyskiwano w sekretariatach szkół, gdzie pytano m.in. o: liczbę uczniów w danej szkole; liczbę oddziałów; liczbę klas edukacji wczesnoszkolnej; liczbę nauczycieli w szkole, w tym nauczycieli klas wczesnoszkolnych; liczbę nauczycieli posiadających pełne kwalifikacje do pracy w zawodzie; dostęp do sali komputerowej, Internetu, innych środków audio-wizualnych. Ponadto odnotowano rozmieszczenie klas początkowych w szkole, organizację przerw w szkole, informacje o reorganizacji szkoły po reformie (szkoła bez klas gimnazjalnych, szkoła z gimnazjum, szkoła z klasami filialnymi gimnazjum, szkoła bez rekrutacji pierwszych klas, z przeznaczeniem na gimnazjum; zob. aneks 1).

W protokołach z obserwacji zajęć znalazły się również informacje o programie nauczania, z którego korzystał nauczyciel oraz podręcznikach, na których pracowali uczniowie obserwowanych klas. Badania treści podręczników autorka

⁵⁴ R. MAYNTZ, K. HOLM, P. HÜBNER: *Wprowadzenie do metod...*, s. 87.

dokonała w latach 2004—2006 (szczegółowa informacja bibliograficzna dotycząca badanych podręczników w kolejnym podrozdziale).

Badania treści podręczników, jak i badania protokołów z obserwacji zajęć, przebiegały etapowo. Pierwszym — najbardziej czasochłonnym i najtrudniejszym etapem badań — były analizy jakościowe wykonane na 300 protokołach i 77 podręcznikach, których rezultatem było m.in. wyznaczenie typów kategorii zdań warunkowych.

Nie jest łatwo zidentyfikować kategorie, jak piszą Chava Frankfort-Nachmias i David Nachmias, a skonstruowanie pełnego schematu kodowania może zabrać wiele czasu. Badacz tak długo przegląda dane oraz tworzone kategorie, aż będą one dobrze odpowiadać ogólnemu celowi badania⁵⁵. Etap analiz jakościowych zdań warunkowych był więc najważniejszym dla realizacji celu badań, to bowiem, czy analiza treści kończy się powodzeniem czy niepowodzeniem, zależy od zastosowanych kategorii⁵⁶, a te wyznaczono na tymże etapie. Nie bez powodu przebadano tak dużą liczbę protokołów i podręczników — większa ilość pozwala na dostrzeżenie powtarzalności, a może i prawidłowości, w analizowanych zdaniach. Na etapie analiz jakościowych dokonano też segregacji zdań do odpowiednich kategorii i skonstruowano funkcjonalne modele.

Analizy ilościowo-jakościowe treści podręczników i protokołów ograniczono do wybranej próby, 30 protokołów z obserwacji zajęć w klasie I i 30 protokołów z obserwacji zajęć w klasie III oraz 59 części podręczników (*Z Ekoludkiem w szkole, Wesola szkoła, Moja szkoła*). Protokoły spełniały warunki określone dla wybranej metody obserwacji. Wyselekcjonowano protokoły z tych zajęć, na których nauczyciele korzystali z podręczników cieszących się największą popularnością. Dysponując większą ilością protokołów spełniających założone warunki ustalono kolejne kryterium wyboru protokołów: dokładniejsze, w znaczeniu skrupulatności zapisu przebiegu zajęć, protokoły są lepsze i te też wybrane zostały do analizy ilościowo-jakościowej.

4.6. Charakterystyka badanej próby

Jak już informowałam wyżej, badania przebiegały etapowo. Na pierwszym, jakościowym etapie badań, analizom poddano 300 protokołów z obserwacji za-

⁵⁵ Ch. FRANKFORT-NACHMIAS, D. NACHMIAS: *Metody badawcze...*, s. 355.

⁵⁶ „Prowadzone badania okazały się owocne w takim zakresie, w jakim wykorzystane kategorie były jasno sformułowane i dobrze przystawały do badanego problemu i analizowanej treści”. Ibidem, s. 345.

jęć, po 100 w ramach kolejnych klas I, II i III oraz 77 podręczników do klas wczesnoszkolnych. W sumie przebadano 300 nauczycieli prowadzących zajęcia w obserwowanych klasach, po 100 osób w kolejnych klasach I—III oraz 5 985 uczniów (liczba ta powstała poprzez zsumowanie ilości uczniów uczestniczących w obserwowanych zajęciach).

Rozkład procentowy udziału podręczników, z jakich korzystali badani nauczyciele przedstawia poniższa tabela 1.

Tabela 1
Podręczniki wskazywane przez nauczycieli w protokołach z obserwacji zajęć

Kategorie	Klasa I (n = 100)				Klasa II (n = 100)				Klasa III (n = 100)			
	Z Ek.	WS	MS	inne	Z Ek.	WS	MS	inne	MS	WS	Z Ek.	inne
Podręczniki w protokołach z obserwacji zajęć	41	33	21	5	40	35	21	4	38	33	25	4

Objaśnienia: **Z Ek.** — Z Ekoludkiem w szkole; **WS** — Wesola szkoła; **MS** — Moja szkoła. Pełny zapis bibliograficzny trzech wymienionych podręczników, zob. tabela 6. Kategorię „inne” stanowią podręczniki: J. Białobrzaska: *Ja, ty, my. Poznaję świat i wyobrażam sobie*. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego. Klasa I, DIDASKO; J. Korzańska, R. Mreńca: *Klasa I ABC*. Podręcznik do nauczania zintegrowanego wraz z wyborem tekstów, PPiW; U. Stawińska: *Ja, ty i świat*. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego dla klasy I, RES POLONA; R. Laskowska: *Świat literek*. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego. Klasa I, JUKA; M. Frindt, J. Jednoralska: *Myślę i liczę*. Matematyka 1, JUKA; J. Korzańska, R. Mreńca: *Klasa II ABC*. Podręcznik do nauczania zintegrowanego wraz z wyborem tekstów, PPiW; M. Bober-Pełzowska, H. Małkowska-Zegadło: *Chodźmy razem*. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego. Klasa II, JUKA; M. Frindt, J. Jednoralska: *Myślę i liczę*. Matematyka 2, JUKA; J. Faliszewska: *Moje rachunki*. Matematyka klasa II, MAC; D. Cichy, G. Odechowska: *Świat wokół ciebie*. Środowisko społeczno-przyrodnicze. Klasa 2, JUKA; W. Strzelec: *W kręgu plastyki*. Klasa 2, JUKA; R. Wawreczko: *Dzień dobry muzyko*. Podręcznik dla klasy II, WSiP; H. Małkowska-Zegadło, M. Bober-Pełzowska: *Caloroczna Podróż*. Podręcznik dla klasy 3, JUKA; M. Frindt, J. Jednoralska: *Myślę i liczę*. Matematyka 3, JUKA; D. Cichy, G. Odechowska: *Świat wokół ciebie*. Środowisko społeczno-przyrodnicze. Klasa 3, JUKA; W. Strzelec: *W kręgu plastyki*. Klasa 3, JUKA; J. Korzańska, R. Mreńca: *Klasa III ABC*. Podręcznik do nauczania zintegrowanego wraz z wyborem tekstów, PPiW; Z. Rejniak: *Świat trzeciej klasy*, MAC; J. Faliszewska: *Moje Rachunki*. Matematyka klasa III, MAC.

Na drugim etapie badań analizom ilościowo-jakościowym poddane zostały te z podręczników, które wskazywane były najczęściej w protokołach z obserwacji zajęć. W tabeli 2 przedstawiam ich szczegółowy wykaz.

Podobnie, jak w przypadku podręczników, tak i w przypadku protokołów, analizy ilościowo-jakościowe ograniczono do wybranej próby, którą stanowili: 60 nauczycieli z wyższym wykształceniem (po 30 w klasie I i III), pracujących w szkołach miejskich i wiejskich; 1 382 uczniów: (697 klasa I i 683 klasa III); 30 protokołów z obserwacji zajęć w klasie I i 30 protokołów z obserwacji zajęć w klasie III.

Próba, a raczej uzyskane na jej podstawie wyniki, są reprezentatywne dla całej zbiorowości o tyle, o ile można je uogólnić na całą zbiorowość, jak piszą w charakterystyce metody doboru próby Renate Mayntz, Kurt Holm i Peter

Tabela 2

Podręczniki poddane analizie ilościowo-jakościowej
Zapis bibliograficzny

Klasa	Tytuł podręcznika	Liczba części
I	Kitlińska-Pięta H., Orzechowska Z. i in.: <i>Z Ekoludkiem w szkole. Podręcznik z ćwiczeniami do nauczania zintegrowanego w klasie I</i> . Warszawa 2000, Wydawnictwo Edukacyjne Z. Dobkowskiej „Żak”.	5
	Kitlińska-Pięta H., Tolak I. i in.: <i>Z Ekoludkiem w szkole. Matematyka — karty pracy do klasy I</i> . Warszawa 2000, Wydawnictwo Edukacyjne Z. Dobkowskiej „Żak”.	5
	Łukasik S., Petkowicz H. i in.: <i>Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie I</i> . Podręcznik. Warszawa 2000, WSiP.	5
	Łukasik S., Petkowicz H. i in.: <i>Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie I</i> . Karty pracy ucznia. Warszawa 2000, WSiP.	5
	Cyrański C., Faliszewska J. i in.: <i>Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego dla klasy pierwszej</i> . Kielce 2001, Kielecka Oficyna Wydawnicza „MAC”.	10
III	Kitlińska-Pięta H., Orzechowska Z. i in.: <i>Z Ekoludkiem w szkole. Podręcznik z ćwiczeniami do nauczania zintegrowanego w klasie III</i> . Warszawa 2002, Wydawnictwo Edukacyjne Z. Dobkowskiej „Żak”.	5
	Kitlińska-Pięta H.: <i>Z Ekoludkiem w szkole. Matematyka. Podręcznik z ćwiczeniami do klasy III</i> . Warszawa 2002, Wydawnictwo Edukacyjne Z. Dobkowskiej „Żak”.	5
	Dobrowolska H., Konieczna A., Dziabaszewski W.: <i>Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 3</i> . Podręcznik. Warszawa 2001, WSiP.	3
	Dobrowolska H., Konieczna A., Dziabaszewski W.: <i>Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 3</i> . Karty pracy ucznia. Warszawa 2001, WSiP.	3
	Hanis J.: <i>Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 3. Matematyka</i> . Warszawa 2001, WSiP.	3
	Cyrański C., Faliszewska J. i in.: <i>Moja szkoła. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia zintegrowanego dla klasy trzeciej</i> . Kielce 2001, Kielecka Oficyna Wydawnicza „MAC”.	10
Razem		59

Hübner⁵⁷. Dla realizacji celów określonych w tym projekcie badawczym dane uzyskane z próby określonej powyżej wystarczą, zdaniem autorki, dla egemplifikacji funkcjonalnej charakterystyki zdań warunkowych wykonanej w analizie jakościowej, tak teoretycznej, jak i empirycznej. Ważniejsze jest bowiem dla niniejszych rozważań nie to, ile podręczników czy protokołów poddano analizie, a to, ile danych zebrano analizując wymienione rodzaje dokumentów, danych, które pozwalają na dokonywanie uogólnień. W rezultacie realizacji tego

⁵⁷ R. MAYNTZ, K. HOLM, P. HÜBNER: *Wprowadzenie do metod...*, s. 89.

projektu badawczego odnotowano: 10 742 zdań warunkowych, w tym w protokołach — 6 006, w podręcznikach — 4 736; w wypowiedziach nauczycieli — 4 874, w wypowiedziach uczniów — 1 132.

W analizach ilościowo-jakościowych pominięto klasę II. Ta symplifikacja badania podyktowana była względami merytorycznymi. Uznano bowiem, iż dla udzielenia odpowiedzi na pytania badawcze wystarczą analizy zdań warunkowych z pierwszego i trzeciego poziomu kształcenia.

Zdania warunkowe ujęte w kategoriach i modelach

5.1. Założenia teoretyczne i metodologiczne kategoryzacji zdań warunkowych

Autorka rozpoczęła pracę nad rozprawą od studiów teoretycznych, by po pewnym czasie przejść do analiz empirycznych. Już wstępna analiza bazy empirycznej w postaci konkretnych zdań warunkowych wynotowanych z podręczników i protokołów wskazała na niewystarczalność zaproponowanych przez logików, gramatyków, semiotyków, psychologów podziałów zdań warunkowych. Podziały te są nieodpowiednie dla realizacji pedagogicznego celu badań. Nie odnaleziono również, w dostępnej autorce literaturze, takowych podziałów wprowadzonych przez dydaktyków. Stąd też oczywistym stało się, iż należy zaproponować własną kategoryzację zdań warunkowych.

Nie było to łatwe z różnych powodów. Po pierwsze, ze względu na konieczność znacznego rozszerzenia pojęcia zdania warunkowego na potrzeby analiz dydaktycznych. Oprócz konstrukcji tradycyjnie przez gramatyków zaliczanych do warunkowych, w niniejszych analizach znalazły się konstrukcje, których warunkowość wynika z semantyki, a które na powierzchni nie przyjmują postaci warunkowej i nie są za takie uznawane przez gramatyków czy logików. Mało tego, znacznie zmodyfikowano — wydawać by się mogło, ukonstytuowane — podziały zdań podrzędnych okolicznikowych na przyczynowe, celowe, skutkowe, czasowe.

Po drugie, niełatwo ustalić, analizując przykłady zdań z języka naturalnego, intersubiektywnie sprawdzalne kryteria typologizacji zdań warunkowych⁵⁸. Usta-

⁵⁸ „Intersubiektywność, która jest wymianą informacji wśród naukowców, informacji dotyczących wyników obserwacji i faktów, jest niezbędna, ponieważ samo myślenie logiczne nie gwarantuje jeszcze empirycznej obiektywności”. Ch. FRANKFORT-NACHMIAS, D. NACHMIAS: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Tłum. E. HORNOWSKA. Poznań 2001, s. 30—32. Zob. także: J. SUCH, M. SZCZEŚNIAK: *Filozofia nauki*. Poznań 1997, s. 40.

lenie tych kryteriów zakłada, przynajmniej w tym badaniu, m.in. określenie znaczenia. Zrozumiałe jest więc, że podejmowanie próby doprecyzowania kryteriów nazywania, wyznaczania i typologizowania zdań warunkowych jest zadaniem ważnym, ale też bardzo trudnym. Nie można tutaj bowiem mówić o algorytmie czy metodzie transformacji informacji semantycznych zawartych w zdaniach; o metodzie, w znaczeniu opisu materiału (obiektu) łącznie z opisem czynności, które zastosowane do tego samego materiału (obiektu) dają te same wyniki⁵⁹.

Tworzenie narzędzia, zawierającego kategorie zdań warunkowych, do analizy podręczników i protokołów było procesem długotrwałym i żmudnym badawczo. Dbano przy tym o to, aby kategorie nie były zbyt szerokie zakresowo, a ważne różnice nie uległy zatarciu⁶⁰. Zgodnie z zaleceniami metodologicznymi, jeśli pojawiły się wątpliwości co do przyporządkowania określonego przykładu zdania do wyznaczonej poprzednio kategorii zdań, dodawano następną kategorię⁶¹. Cały czas w trakcie wykonywania badań modyfikowano narzędzie poprzez rozszerzanie składu kategorii i zmianę charakterystyki metodologicznej poszczególnych kategorii zdań. Działanie to pozwoliło na wydobycie poznawczych i kształcących pierwiastków tkwiących w zdaniach warunkowych⁶².

W efekcie podjętych działań uzyskano ponad czterdzieści kategorii syntaktycznych, w tym rodzajów funktorów warunkowych i ponad sto kategorii semantyczno-pragmatycznych zdań warunkowych. Dopiero na etapie opracowywania danych, ze względów czysto technicznych, dążono do redukcji materiału poprzez łączenie zdań podobnych semantycznie, tworzenie kategorii „inne”, zawierającej wszystkie kategorie zdań rzadziej spotykane. Nie pominięto dzięki temu żadnego przykładu zdania, spełniając tym samym warunek wyczerpywalności⁶³.

Przy realizacji tego projektu badawczego autorka nie korzystała z komputerowej metody analizy danych jakościowych, „choć zastosowanie komputera do badań dużych ilości tekstu jest bardzo pożyteczne, to nie da się wypełnić standardów badań jakościowych, wymagających maksymalnego wczuwania się w ukazującą się w tekście specyfikę [...] [Zachodzi obawa, że — A.C.] ... używany materiał nazbyt szybko zostanie przyporządkowany znakom kodu lub logice języka programowego”⁶⁴. Uwzględniając specyfikę zastosowanych tu badań semantycznych (syntaktycznych i semantyczno-pragmatycznych) zdań warunkowych, zastosowanie języka programowania komputerowego wydaje się

⁵⁹ Por. L. KOJ: *Analiza pytań I. Problem terminów pierwotnych logiki pytań*. W: *Studia Semiotyczne II 1971*. Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1970, s. 101; L. KOJ: *Uwagi o analizie w filozofii*. W: *Filozofia i logika. W stronę Jana Woleńskiego*. Kraków 2000, s. 166.

⁶⁰ Ch. FRANKFORT-NACHMIAS, D. NACHMIAS: *Metody badawcze...*, s. 353.

⁶¹ Ibidem, s. 354.

⁶² Por. W. KOJS: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*. Katowice 1994, s. 54.

⁶³ Na temat warunków, jakie powinny spełniać kategorie, aby być poprawnymi pod względem metodologicznym zob. Ibidem, s. 353—354.

⁶⁴ H.-H. KRÜGER: *Wprowadzenie w teorię...*, s. 187.

niemożliwe, mimo czasochłonności „tradycyjnej” metody kategoryzacji zdań języka naturalnego, mówionego i pisanego.

Tabela 3

**Zdania warunkowe ujęte w kategorii semantyczno-pragmatyczne
w podręcznikach i protokołach klasy I i III**

Kategorie zdań	(n = 10742)		Modele zdań
	liczba	procent	
wyjaśnienie warunkowe	894	8,32	Model I
wyjaśnienie przyczynowe	43	0,40	
wyjaśnienie warunkowo- skutkowe	175	1,63	
wyjaśnienie przyczynowo-skutkowe	45	0,42	
wyjaśnienie celowościowe	44	0,41	
wyjaśnienie funkcjonalne	25	0,23	
zmiana warunków działania i określenie skutków tej zmiany — sytuacje hipotetyczne	63	0,59	
przewidywanie hipotetyczne — dociekanie	49	0,46	
zdania odnoszące do świata wyimaginowanego, świata metafor	62	0,58	
zdania mówiące o wątpliwościach	12	0,11	
wnioskowanie, wyciąganie wniosków m.in. po przeprowadzeniu doświadczenia, badania	58	0,54	
odkrywanie zasad, odnajdywanie przez ucznia prawidłowości	6	0,06	
zdania, które są przykładem na wyjaśnienie zasady, reguły, prawidłowości	17	0,16	
zdania, w których należy dokonać korekty, skreślić niepotrzebne słowa tak, aby zasada była poprawnie sformułowana	4	0,04	
zdania, w których należy uzupełnić treść w taki sposób, aby zasada była poprawnie sformułowana	68	0,63	
teksty informacyjne	136	1,27	
zasady, reguły, prawidłowości charakterystyczne dla poszczególnych rodzajów treści kształcenia	543	5,05	
zdania mówiące o związkach, zależnościach, relacjach między zjawiskami, procesami, zdarzeniami; w tym zdania ze słowem „zależy” występującym <i>explicite</i>	136	1,27	
podanie składników definicji cząstkowej	22	0,20	
wyjaśnienie znaczenia	67	0,62	
wskazanie i wyjaśnienie cech charakterystycznych (gatunkowych)	9	0,08	
wskazanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie)	176	1,64	
czynności klasyfikowania, szeregowania	10	0,09	
relacje, związki, zależności między światami: realnym i fikcyjnym (baśniowym)	11	0,10	
wskazywanie cech	28	0,26	
wskaźniki empiryczne, które są warunkami wskazującymi na pewne zjawisko	15	0,14	

normy współżycia społecznego, klasowego	120	1,12	Model II
sposób zachowania się, działania w sytuacjach realnych	478	4,45	
sposób zachowania się, działania w sytuacjach hipotetycznych	45	0,42	
rada, porada, apel	237	2,21	
ostrzeżenie, groźba, przestroga	77	0,72	
zalecenie	49	0,46	
umowa	9	0,08	
przepis wykonania prac plastyczno-technicznych	284	2,64	
instrukcja przeprowadzenia doświadczenia, badania	54	0,50	
instrukcja określająca zasadę działania, wykonywania, korzystania z czegoś	145	1,35	
zdania określające przebieg, kolejność, etapy wykonywania, powstawania czegoś	684	6,37	
czynności planowania, projektowania	23	0,21	
wyjaśnienie zasad przeprowadzania gier, zabaw; wypełniania krzyżówek, testów	130	1,21	
wyjaśnienie zasad odczytania wyników testów, gier, psychozabaw	43	0,40	
dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel C i działanie D	255	2,37	
dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko q, cel C wynika z semantyki	36	0,34	
dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko q, cel C implicytny	974	9,07	
dyrektywa teleologiczna II — forma pełna — wynik W i działanie D	161	1,50	
dyrektywa teleologiczna II — forma częściowa — tylko q, wynik W wynika z semantyki	2	0,02	
dyrektywa teleologiczna II — forma częściowa — tylko q, wynik W implicytny	309	2,88	
dyrektywa teleologiczna III — forma pełna — cel C i środki działania S	63	0,59	
dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko q; cel C wynika z semantyki	8	0,07	
dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko q, cel C implicytny	32	0,30	
kontryrektywy teleologiczne	19	0,18	
zdania typu: Jeżeli spełnisz warunek W — wykonaj (pytanie o) działanie D	538	5,01	
zdania typu: Jeżeli nie spełnisz warunku W — wykonaj (pytanie o) działanie D	91	0,85	
zdania typu: Jeżeli chcesz uzyskać cel C — wykonaj (pytanie o) działanie D	122	1,14	
czynności porządkowo-organizacyjne	1 020	9,50	
„oferta pomocy”	54	0,50	
pozwolenie, przyzwolenie	47	0,44	

określenie i dookreślenie warunków wykonania zadania	277	2,58	Model III
nauczyciel, autor podręcznika stwarza uczniowi możliwość zmiany warunków wykonania zadania	14	0,13	
propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia	354	3,30	
propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela, autora podręcznika	190	1,77	
zdania mówiące o zrozumieniu przez ucznia warunków wykonania zadania	16	0,15	
zdania związane ze wskazaniem metody	26	0,24	
ocena, samoocena dokonana przez ucznia	206	1,92	
ocena dokonana przez nauczyciela, autora podręcznika	53	0,49	
kontrola (korekta), samokontrola (autokorekta) dokonana przez ucznia	62	0,58	
kontrola (korekta) dokonana przez nauczyciela, autora podręcznika	22	0,20	
przypomnienie wiadomości	130	1,21	
podsumowanie wiadomości	57	0,53	
z metapoziomu	13	0,12	
„dla zainteresowanych”	13	0,12	
fragment dłuższej wypowiedzi ucznia, nauczyciela w formie opowiadania, opisu	98	0,91	
propozycje rozpoczęcia zdań w formie spójników warunkowych	19	0,18	
filtrujące	41	0,38	
fragment tekstu książki, gazetki szkolnej	36	0,34	
kategorie możliwych odpowiedzi w testach, rebusach, sprawdzianach	63	0,59	
wiersze, piosenki	55	0,51	
zagadki, zgadywanki	45	0,42	
przysłowia, powiedzenia, zwyczaje	24	0,22	
żarty, śmieszności, dowcipy	4	0,04	
prawa, obowiązki, w tym prawa dziecka	9	0,08	
pochwała, docenienie	32	0,30	
upomnienie, pouczenie	27	0,25	
irytacja, wyrzut	11	0,10	
retoryczne	18	0,17	

Zaproponowane kategorie semantyczno-pragmatyczne zdań nie spełniają warunku rozłączności. Oznacza to, iż to samo zdanie warunkowe mogło być brane pod uwagę kilka razy i kwalifikowane do różnych kategorii. Przedstawię to na ciekawych poznawczo przykładach. Zdania wypowiedziane przez nauczycielkę *Pomyślałam sobie, że dobrze będzie, jeżeli przepisiecie to zadanie do zeszytów, ale zaczynając od treści, potem działania będące rozwiązaniem, a na końcu odpowiedzi. Jeśli ktoś chciałby lepiej zrozumieć to zadanie, może nary-*

sować też pólki z piłeczkami zakwalifikowano do następujących kategorii zdań: *określenie i dookreślenie warunków wykonania zadania; zdania określające przebieg, kolejność, etapy wykonywania, powstawania czegoś; ocena dokonana przez nauczyciela; zdania związane z poziomem metodycznym; propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela.*

Zdanie zamieszczone w podręczniku *Jeśli uważasz, że jesteś podobna do dziewczynki z wiersza, to powiedz, co powinnaś zmienić w swoim zachowaniu, aby pozyskać sympatię kolegów z klasy?* zakwalifikowano do następujących kategorii zdań: *ocena, samoocena dokonana przez ucznia; wskazanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie); dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel C i działanie D; sposób zachowania się, działania w sytuacjach realnych.*

Zdanie wypowiedziane przez nauczyciela *Jeśli ktoś czegoś nie rozumie, to podnosi rączkę do góry, ja do niego podejść i pomóc* zakwalifikowano do następujących kategorii zdań: *ocena, samoocena dokonana przez ucznia; zdania mówiące o zrozumieniu przez ucznia warunków wykonania zadania; czynności porządkowo-organizacyjne; „oferta pomocy”.*

Dla zachowania metodologicznej rzetelności opisu, w tym przejrzystości terminów wiodących, muszę powiedzieć, iż w opisie procedury przeprowadzania badań i opisie wyników badań własnych, zdania warunkowe poddawano kategoryzacji, by następnie wyznaczyć modele funkcyjne zdań. Podziałem, który zastosowano w kwalifikacji zdań warunkowych do kategorii zdań jest typologia, a w kwalifikacji kategorii zdań do modeli — klasyfikacja⁶⁵.

Zaproponowane kategorie klasyfikacji pochodzą z analizy semantyki zdań warunkowych, a wskazanie na funkcje jest kryterium zewnętrznym wobec samego zdania⁶⁶. Wyznaczone kategorie zdań nie zawierają w swoich nazwach funkcji i nie wskazują bezpośrednio na funkcje. Dopiero ich charakterystyka i łączenia modelowe wiążą się bezpośrednio z wyznaczeniem funkcji zdań warunkowych w edukacji uczniów klas początkowych. W ramach funkcji nadrzędnych, przypisanych każdemu z modeli zdań, wyznaczono szereg funkcji podrzędnych⁶⁷, często nie związanych z pojedynczymi kategoriami zdań a ich pewnymi grupami funkcjonalnymi. Autorce chodziło bowiem o to, aby dyspo-

⁶⁵ Wiedzę na temat tych podziałów logicznych uzyskałam z lektury wielu, w większości logicznych i metodologicznych, opracowań. Wymienię tylko niektóre z nich: S. NOWAK: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa 1985, s. 158—164; J.J. JADACKI: *Spór o granice języka. Elementy semiotyki logicznej i metodologii*. Warszawa 2001, s. 215—227; W. BAŃKOWSKI: *Zarys logiki dla nauczycieli*. Siedlce 1975, s. 41—49; K. TRZĘSICKI: *Logika nieformalna. Zagadnienia wybrane*. Warszawa—Białystok 1995, s. 139—142; J. PEŁC: *Wstęp do semiotyki*. Warszawa 1984, s. 182—183.

⁶⁶ Por. U. MORSZCZYŃSKA: *Rola elementów metodologii nauk w treściach kształcenia*. Katowice 1991, s. 18.

⁶⁷ Dodam, iż nie chodzi tutaj o wartościowanie, a wskazanie na zakresy analizy funkcjonalnej.

nując setkami zdań w obrębie poszczególnych kategorii, wyróżnić pewne kategorie nadrzędne i określić ich funkcje. Zabieg ten wydaje się klarowniejszy metodologicznie, niż komputacyjna⁶⁸ analiza pojedynczych kategorii zdań i ich charakterystyka funkcjonalna. Zadanie to wykonane zostało (wybiórczo) już w ramach opisu poszczególnych modeli zdań.

5.2. Modele funkcjonalne zdań warunkowych

Model jest zarówno narzędziem, jak i wynikiem badania. Modele (I—IV) utworzono poprzez łączenie kategorii zdań warunkowych bliskich semantycznie. Nadanie funkcji nadrzędnych poszczególnym modelom, a także określenie „wiązek kategorii funkcyjnych” już w samych modelach, przyczyniły się do uzyskania przejrzystości analiz funkcjonalnych zdań warunkowych w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych.

Nadrzędną funkcją zdań warunkowych, które tworzą model I, w skład którego wchodzi 26 kategorii zdań (od *wyjaśnienia warunkowego* do *wskaźników empirycznych* włącznie — patrz tabela 3), jest funkcja poznawcza. W ramach tej funkcji wyznaczono szereg funkcji podrzędnych. Dokonam ich enumeratywnego wyliczenia: kształtowanie u uczniów umiejętności wyjaśniania, w tym różnych ich typów; kształtowanie umiejętności przewidywania, wnioskowania, odkrywania zasad, odnajdywania przez ucznia prawidłowości; kształtowanie umiejętności definiowania, na którą to umiejętność składa się szereg składowych czynności poznawczych. W badaniu zaprojektowanym przez autorkę tworzą ją: podawanie składników definicji cząstkowej; wyjaśnienie znaczenia; wskazywanie i wyjaśnianie cech charakterystycznych (gatunkowych); wskazywanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie); czynności klasyfikowania, szeregowania; wskazywanie relacji i związków zależnościowych między światami: realnym i fikcyjnym (baśniowym); wskazywanie cech i podawanie wskaźników empirycznych pewnego zjawiska, wskaźników określających warunki występowania i charakterystyki tego zjawiska. Każda z wymienionych czynności spełnia swoistą rolę w rozwoju intelektualnym, poznawczym uczniów. Szczegółowy rejestr kategorii zaklasyfikowanych do modelu I, jak i do pozostałych modeli zdań, zamieszczony jest w tabeli 3.

⁶⁸ Komputacja, w propozycji W. Banysia, polega na metodycznym analizowaniu wszystkich możliwych elementów danej sytuacji lub serii zdarzeń i wyszukiwaniu tych, które posiadają zadane cechy (stąd też nazwa *komputer*, od to *compute*). W. BANYS: *O reprezentacjach semantyczno-kognitywnych wyrażen językowych (na przykładzie znaczenia spójnika jeśli)*. „Poradnik Językowy” 1997, z. 1, s. 12.

Zdania warunkowe modelu II zorganizowane w 30 kategorii zdań (od *normy współżycia społecznego, klasowego* do *pozwolenia, przyzwolenia* — patrz tabela 3), pełnią rolę wychowawczo-praktyczną czy precyzyjniej mówiąc, normatywno-dyrektywną. Poprzez formułowanie zdań warunkowych określa się bowiem reguły, zasady, sposoby zachowania się, działania w sytuacjach realnych i hipotetycznych; formułuje rady, zalecenia; wyraża przyzwolenie na wykonywanie pewnych działań. Niekiedy zaś ostrzega, grozi, czego nie należy wykonywać, bo wiąże się to — czy może wiązać się — z określonymi konsekwencjami; takie przestrogi mogą przybierać postać kontrdyrektywy teleologicznej.

Formułowanie dyrektyw teleologicznych służy kształtowaniu u uczniów umiejętności sprawnego działania, planowania sprawnego działania prowadzącego do realizacji celu. Jednym z warunków koniecznych powodzenia działania i uzyskania założonego celu/rezultatu jest właściwy dobór środków. Analiza semantyki dyrektyw wskazała na obecność takiego typu dyrektyw, które określają środki prowadzące do celu.

Kolejną z funkcji zdań z tego modelu jest funkcja instruktażowa. Funkcja ta realizowana jest poprzez zdania warunkowe, w których: formułuje się przepisy wykonywania prac plastyczno-technicznych; instrukcje przeprowadzenia doświadczenia, badania; instrukcje określające zasadę działania, wykonywania, korzystania z czegoś. Blisko semantycznie wymienionych zdań znajdują się te, których funkcją jest wyjaśnienie zasad, reguł przeprowadzania gier, zabaw, wypełniania krzyżówek, testów. Obok nich pojawiają się zdania warunkowe wyjaśniające zasady odczytania wyników testów, gier, psychozabaw.

W wyniku wstępnych analiz okazało się, iż ważną — choćby ze względu na częstotliwość pojawiania się tych przykładów zdań w protokołach — funkcją, jaką pełnią zdania warunkowe w czynnościach nauczyciela, jest funkcja porządkowo-organizacyjna, z którą semantycznie blisko związana jest kategoria *oferty pomocy*. W przypadku wystąpienia u ucznia (uczniów) kłopotów np. z wykonaniem zadania dydaktycznego nauczyciel określa sposób postępowania, który ma doprowadzić do pomyślnego rozwiązania problemu.

Model III zawiera 12 kategorii zdań warunkowych (od *określenia i dookreślenia warunków wykonania zadania* do *podsumowania wiadomości* — patrz tabela 3). Zdania warunkowe ujęte w tym modelu spełniają funkcje zadaniowe, w znaczeniu formułowania zadania dydaktycznego. Nauczyciel, autor podręcznika używając zdań warunkowych: określa i dookreśla warunki wykonania zadania, w tym m.in. te dotyczące wskazówek metodycznych, odwołujących się do myślenia konkretnoobrazowego, przedstawia propozycje rozwiązania zadania, stwarza uczniowi możliwość zmiany warunków wykonania zadania. Z kolei w wypowiedziach uczniów zdania zaklasyfikowane do tego modelu służą do: poinformowania nauczyciela o zrozumieniu lub braku zrozumienia warunków wykonania zadania, warunków określonych przez nauczyciela lub/i autora podręcznika, przedstawienia propozycji rozwiązania zadania.

Uwzględniając teorię zadania dydaktycznego opracowaną przez Wojciecha Kojasa, zwrócono uwagę na rolę zdań warunkowych w ocenie, samoocenie, kontroli (autokontroli), korekcie (autokorekcie) dokonanej przez ucznia, nauczyciela, autora podręcznika, które to czynności są wskaźnikami kształtowania u ucznia samodzielności poznawczej. Działania te mają bowiem charakter wiedzotwórczy, badawczy, o czym wspomniano już wcześniej.

Zdania warunkowe modelu IV zorganizowane w 16 kategorii zdań (od *metapoziomu* do *retorycznych* — patrz tabela 3) mają charakter polifunkcyjny. Dla potrzeb niniejszego opisu przyjmę, iż zdania warunkowe tworzące model IV, pełnią funkcję pragmatyczno-zabawową. Szczegółowych analiz semantyki zdań modelu IV dokonam w podrozdziale 4 rozdziału 6 pracy, które to analizy pozwolą na dookreślenie funkcji zdań w tym modelu. W tym miejscu wskażę tylko na niektóre: obok zdań o funkcjach pragmatycznych tj. udzielenia pochwały, wyrażenia docenienia, ale i upomnienia, pouczenia, irytacji, wyrzutu czy sformułowania zdania o charakterze retorycznym, pojawiają się zupełnie inne znaczeniowo uformowane zdania warunkowe w: tekstach wierszy, piosenek; w zagadkach, zgadywankach; jako żarty, śmiesznotki, dowcipy; w przysłowiach, powiedzeniach; zdania będące kategoriami możliwych odpowiedzi w testach, rebusach, sprawdzianach; zdania, których semantyka odnosi do praw, obowiązków, w tym praw dziecka; zdania mające postać konstrukcji filtrującej; propozycje rozpoczęcia zdań od spójników warunkowych; zdania z metapoziomu. Trudno jednoznacznie określić, jakie funkcje pełnią tego typu zdania warunkowe.

5.3. Syntaktyka zdań warunkowych — rodzaje funktorów w wypowiedziach warunkowych autorów podręczników, nauczycieli i uczniów

Pierwsze pytania badawcze, na które poszukiwałam odpowiedzi, dotyczyły budowy syntaktycznej konstrukcji warunkowych, w tym rodzajów funktorów użytych do ich budowy. Analizy języka mówionego i pisanego odkrywają całe bogactwo funktorów, zwrotów spójnikowych, „form specyficznych” konstrukcji warunkowych. Przyjrzyć się im bliżej.

Jak wynika z tabeli 4, najwięcej odnotowano zdań warunkowych zbudowanych przy użyciu funkтора *kto*; stanowią one aż 25% wśród wszystkich zdań. Jest to funktor, przy użyciu którego formułowane są najczęściej zdania, które służą nauczycielowi do określania porządku organizującego proces lekcyjny.

Tabela 4

Lista rangowa funktorów warunkowych w podręcznikach i protokołach klasy I i III

Funktory	(n = 3660)		Funktory	(n = 3660)	
	liczba	procent		liczba	procent
kto	906	24,75	jakby	28	0,77
jeżeli	857	23,42	by	19	0,52
jak	393	10,74	im... tym...	16	0,44
gdy	337	9,21	przed	12	0,33
aby	253	6,91	nawet jeśli	8	0,22
żeby	234	6,39	mimo że	7	0,19
gdyby	155	4,23	jeśliby	7	0,19
kiedy	142	3,88	wtedy, gdy	6	0,16
zanim	89	2,43	nawet gdy	4	0,11
podczas	75	2,05	nawet wtedy	3	0,08
skoro	40	1,09	chyba, że	3	0,08
chociaż	33	0,90	nawet gdyby	1	0,03
przy	32	0,87			

Funktor *jeżeli*, tradycyjnie — z uwagi na logiczne rozumienie implikacji — wiązany ze zdaniem warunkowym, pojawia się w ponad 23% zdań warunkowych z podręczników i protokołów z klas I i III. Trudno, z uwagi na dużą różnorodność kategorialną zdań zbudowanych przy użyciu tego funktora, wskazać zależność między funktorem *jeżeli* a rolami, jakie pełnią zdania warunkowe powstałe przy jego udziale. Odnotowany wynik statystyczny stanowić może podstawę dalszych, może nawet w ten sam sposób zorientowanych badań nad zdaniami warunkowymi; należałoby je prowadzić jednak przy użyciu innych narzędzi badawczych.

Na miejscu trzecim w zestawieniu „rangowym” jest funktor *jak* (prawie 11%). Niewiele mniejszy udział procentowy odnotowano dla zdań z funktorem *gdy* (ponad 9%). *Aby* pojawia się w 7%, *żeby* w 6%. Spójnik *gdyby*, tak ważny dla rozwoju wyobraźni dziecka, wystąpił w zaledwie 155 przypadkach, co stanowi niewiele ponad 4% w zestawieniach danych tabeli 3. Bardzo podobny (prawie 4%) wskaźnik odnotowano w przypadku spójnika *kiedy*. Spójniki *zanim* i *podczas* pojawiają się w ponad 2%. Dwukrotnie rzadziej (1%) zdania rozpoczynały się od spójnika *skoro*; jest to ostatni ze spójników warunkowych o frekwencji nie niższej niż 1%. Pozostałe spójniki, potraktowane łącznie i zebrane w kategorię „inne”, występują w niespełna 5% analizowanych zdań (od spójnika *nawet gdyby* rozpoczyna się tylko jedno zdanie).

Przykłady zdań zbudowanych przy użyciu funktorów zajmujących poniżej 1% na liście rangowej funktorów warunkowych, „form specyficznych” i konstrukcji warunkowych częściowych, zamieszczono w aneksie 2.

Tabela 5
**Forma częściowa zdania warunkowego
 w podręcznikach i protokołach klasy I i III**

Forma częściowa	(n = 321)	
	liczba	procent
realne <i>p</i>	92	4,52
hipotetyczne <i>p</i>	4	0,20
realne <i>q</i>	1 907	93,62
hipotetyczne <i>q</i>	13	0,64
wyliczenie <i>q</i>	21	1,03

Z analiz teoretycznych wiadomo, iż zdania warunkowe występują często w formie częściowej. Zarówno w wypowiedzi ustnej, jak i pisemnej, brakować może pierwszego lub drugiego członu wypowiedzi warunkowej. Sytuacja pierwsza, z obecnością członu drugiego — *q*, przy braku *p* występuje w 95% (zob. tabela 5), w tym najliczniej reprezentowana jest konstrukcja częściowa z *realnym q* — niecałe 94%. *Hipotetyczne q* występuje w niespełna 1% zdań warunkowych. Konstrukcja *wyliczenie q* odnosi się do sytuacji odnotowanych w dyrektywach teleologicznych, w których — po sformułowaniu członu pierwszego — następuje wypunktowanie warunków potrzebnych w różny sposób do realizacji celu przedstawionego w pierwszym członie wypowiedzi, np. *Aby mieć kolekcję nasion, należy: zjadając owoce stopniowo zbierać różne nasiona; umyć śliskie i mokre nasiona na sitku pod bieżącą wodą; rozłożyć na ściereczce i poczekać aż wyschną* itd.

Z sytuacją, w której występuje człon pierwszy (*p*), bez członu drugiego (*q*), mamy do czynienia rzadko, na 2 037 form częściowych zdań warunkowych odnotowano zaledwie 96 tego typu zdań (4,50% „form specyficznych” stanowią zdania z *realnym p*, a 0,20% z *hipotetycznym p*). Przykłady tego typu konstrukcji warunkowych zamieszczono w aneksie 2.

Tabela 6
**„Formy specyficzne” konstrukcji warunkowych
 w podręcznikach i protokołach klasy I i III**

Forma specyficzna	(n = 321)	
	liczba	procent
<i>a dowiesz się</i>	87	27,10
parafraza	139	43,30
forma przysłówkowa	95	29,60

Ciekawe było odnotowanie „form specyficznych” konstrukcji warunkowych w analizowanych podręcznikach i protokołach. Trzy kategorie zdań, zakwali-

fikowane jako „specyficzne”, stanowią bardzo zróżnicowany (pod względem semantyczno-strukturalnym) materiał do analiz.

W żadnej, dostępnej autorce pozycji książkowej nie odnotowano odmiany zdania warunkowego „*a dowiesz się*”. Dodam, iż obok wymienionej formy „*a dowiesz się*” pojawiają się inne, „*a zobaczysz*”, „*a otrzymasz*”. Są to konstrukcje, w których nauczyciele, autorzy podręczników — formułując polecenia — określają, jakie działania należy podjąć, aby zrealizować założony cel, tj. dowiedzieć się, zobaczyć (jak np. *dinozaury kłapią paszczami; ile ptaków przyleciało do karmnika; co trzeba zrobić, aby być zdrowym*). Pełne przykłady zdań tej kategorii zamieszczone są w aneksie 2.

Wynikiem analiz ilościowo-jakościowych nad zdaniami warunkowymi jest wyróżnienie ciągu wyrażen równoznacznych, tj. *parafraz* warunkowych. Zdania warunkowe są równoznaczne, jeśli spełniają warunek konieczny, polegający na tym, że dają się one wymieniać. Od parafraz zdań warunkowych należy wymagać, aby były maksymalnie znaczeniowo zbliżone do zdań uznanych przez językoznawców za warunkowe⁶⁹. Substytutami funkcyjnymi warunkowych mogą być niektóre spójniki, przyimki, np. *do, bez, przy, po, za, pod wpływem, pod warunkiem, w czasie, w takim razie*⁷⁰. Maciej Grochowski opisując właściwości syntaktyczne polskich spójników pisze m.in.: „O tożsamości lub podobieństwie cech syntaktycznych kilku (lub większej liczby) spójników decyduje m.in. możliwość ich wzajemnej substytucji. Operacja ta musi być poprzedzona stwierdzeniem równoznaczności badanych wyrażen. Substytucja pozwala zatem na ustalenie ciągów spójników o wspólnych własnościach także semantycznych. Procedura ta odniesiona do odcinków tekstu współwystępujących ze spójnikami i stosowana wraz z transformacją redukcyjną umożliwi wykrywanie ciągów wyrażen równoznacznych (nie tylko spójników), w konsekwencji czego pozwała ustalić odpowiedniości funkcjonalne odrębnych gramatycznie wykładników zależności (zwłaszcza spójników i przyimków)”⁷¹.

Pewną odmianą *parafrazy*, licznie reprezentowaną i z tego powodu wyszczególnioną w osobnej kategorii, są *formy przysłówkowe* zdań warunkowych. Podobnie jak to było w przypadku zdań warunkowych kategorii scharakteryzowanych powyżej, kategoria ta zawiera zdania o charakterze warunkowym, w których strukturze nie pojawiają się funkcyjnie warunkowe. *Forma przysłówkowa* zdań warunkowych przybiera kilka, odnotowanych w badaniu, odmian.

⁶⁹ Por. L. KOJ: *Analiza pytań I. Problem terminów pierwotnych logiki pytań*. W: *Studia Semiotyczne II 1971*. Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1970, s. 99—104; L. KOJ: *Analiza pytań II. Rozważania nad strukturą pytań*. W: *Studia Semiotyczne III 1972*. Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1972, s. 23.

⁷⁰ Pełne przykłady zdań warunkowych sformułowane przy użyciu wymienionych spójników, przyimków zob. w aneksie 2.

⁷¹ M. GROCHOWSKI: *O właściwościach syntaktycznych polskich spójników*. „Polonica III” 1977, s. 24.

Zadanie dydaktyczne w formie przysłówkowej, w którym twórca czy/lub użytkownik określa i dookreśla warunki wykonania zadania np. *Rysując roślinę, pamiętaj o odpowiednim doborze barw, aby ukazać, czy jest to roślina przyjazna i pożyteczna, czy też trująca i bardzo niebezpieczna.* Warunek, w postaci przysłówkowej, sformułowany w zadaniu dydaktycznym np. *Czy możesz powiedzieć, patrząc tylko na wyniki pomiarów, który przedmiot jest wyższy i o ile?* Sytuacja zadaniowa, w której formułujący zdanie (nauczyciel, uczeń, autor podręcznika), poprzez użycie formy przysłówkowej zakreśla sytuację działania, a następnie pyta czy poleca wskazać powinnościowe, należne, konieczne, możliwe działania w tej sytuacji np. *O czym musisz pamiętać posługując się ostrymi narzędziami? Co powinniśmy brać pod uwagę oceniając człowieka?* Inną odmianę stanowią zdania warunkowe stwierdzeniowe, w których, forma przysłówkowa służy do formułowania rad, zaleceń działania np. *Wędrując po górach trzymaj się oznakowanych szlaków.* Ten sam typ zdania warunkowego służy także do formułowania zasad, reguł, prawidłowości charakterystycznych dla poszczególnych typów treści kształcenia np. *Wyliczając stawiamy przecinki; Trucizna po dostaniu się do krwi może zatruć cały organizm; Możemy o tym się przekonać obserwując zmiany zachodzące w kwiecie po dodaniu atramentu do wody, w której znajduje się kwiat.*

5.3.1. Rodzaje funktorów warunkowych a język pisany i język mówiony

Nim przejdę do szczegółowych analiz rodzajów funktorów w zdaniach warunkowych w podręcznikach i protokołach, przedstawię ogólne wyliczenia procentowe dotyczące rozkładów zdań zbudowanych przy użyciu wymienionych funktorów na dwu poziomach kształcenia. W podręcznikach klasy I opisywanych zdań odnotowano prawie 26%, w klasie III już ponad 74%. W protokołach kolejno, klasa I — 53%, klasa III — 47% (obliczenia wykonane na podstawie danych z tabeli 7).

Tabela 7, prezentująca rodzaje funktorów w podręcznikach i protokołach z rozdzieleniem na poziomy kształcenia, jest bardzo bogata informacyjnie. Nie będę analizowała szczegółowo wszystkich rodzajów funktorów; zwrócę uwagę na najliczniej i najmniej licznie reprezentowane.

Funktorem najliczniej reprezentowanym w podręcznikach jest funktor *jeżeli*. W badanych podręcznikach klasy I pojawia się w 41%, a w klasie III w 43% zdań. W języku mówionym na pierwszym miejscu znalazł się funktor *kto* (38% w klasie I i III). Wspomniano już wyżej, iż jest to funktor zajmujący pierwsze

Tabela 7

Rodzaje funktorów warunkowych w podręcznikach i protokołach klasy I i III

Funktory	Podręczniki				Protokoły			
	klasa I ($n = 327$)		klasa III ($n = 954$)		klasa I ($n = 1254$)		klasa III ($n = 1125$)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
jeżeli	133	40,67	407	42,66	150	11,96	167	14,84
gdy	50	15,29	154	16,14	65	5,18	68	6,04
jak	—	—	7	0,73	232	18,50	154	13,69
aby	52	15,90	133	13,94	30	2,39	38	3,38
żeby	26	7,95	32	3,35	103	8,21	73	6,49
kto	2	0,61	2	0,21	478	38,12	424	37,69
skoro	—	—	—	—	17	1,36	23	2,04
kiedy	19	5,81	38	3,98	50	3,99	35	3,11
zanim	4	1,22	15	1,57	36	2,87	34	3,02
podczas	8	2,45	49	5,14	6	0,48	12	1,07
chociaż	6	1,83	15	1,57	5	0,40	7	0,62
by	3	0,92	7	0,73	1	0,08	8	0,71
im... tym...	—	—	13	1,36	1	0,08	2	0,18
przed	2	0,61	6	0,63	3	0,24	1	0,09
przy	2	0,61	7	0,73	16	1,28	7	0,62
chyba że	—	—	—	—	3	0,24	—	—
mimo że	1	0,31	6	0,63	—	—	—	—
nawet jeśli	2	0,61	4	0,42	1	0,08	1	0,09
nawet wtedy	—	—	3	0,31	—	—	—	—
nawet gdy	—	—	2	0,21	2	0,16	—	—
wtedy, gdy	—	—	—	—	3	0,24	3	0,27
gdyby	17	5,20	54	5,66	35	2,79	49	4,36
nawet gdyby	—	—	—	—	—	—	1	0,09
jakby	—	—	—	—	14	1,12	14	1,24
jeśliby	—	—	—	—	3	0,24	4	0,36

miejsce na liście rangowej udziału procentowego w badanych podręcznikach i protokołach, ale w podręcznikach odnotowano zaledwie po dwa przykłady zdań zbudowanych przy użyciu tego funktora. Wysoka frekwencja w protokołach jest oczywista, jeśli wziąć pod uwagę, iż zdania z tym funktorem służą do określania porządku organizacyjnego na zajęciach.

Funktorami dominującymi w podręcznikach (oprócz wymienionego wyżej *jeżeli*), są funktory *gdy* i *aby*. W klasie I pierwszy z wymienionych funktorów wystąpił 50 razy, w klasie III już 154 razy, zajmując bardzo podobne wskaźniki procentowe na obydwu poziomach kształcenia (klasa I — 15%, klasa III — 16%). Podobnie dla funktora *aby* (klasa — 16%, klasa III — 14%). Pozostałe rodzaje funktorów — może z wyłączeniem *żeby* (klasa I — 8%, klasa III — 3%), *gdyby* (klasa I — 5%, klasa III — 6%), *kiedy* (klasa I — 6%, klasa III — 4%) — reprezentowane są w bardzo niewielu zdaniach (ponad połowa z nich poniżej 1% w podręcznikach klasy I i III).

Jeżeli chodzi o protokoły, funktorami odnotowanymi i to z bardzo niskimi wskaźnikami procentowymi, tylko w tym rodzaju dokumentu są: *skoro*; *chyba że*; *wtedy gdy*; *jakby*; *jeśliby*. Oprócz wspomnianego wyżej funktora *kto*, zajmującego najwyższy wskaźnik procentowy, pojawiły się kolejno, wymieniane w porządku malejącym: *jak* — 18,50% i 14%; *jeżeli* — 12% i 15%; *żeby* — 8% i 6%; *gdy* — 5% i 6%. Funktor *kiedy* zbliżony jest w udziałach procentowych z funktorem hipotetycznym *gdyby*. Dwa wymienione rodzaje funktorów zajmują kolejno, na dwóch poziomach kształcenia, 4% i 3%; 3% i 4%. Kolejną dwójkę, o prawie identycznej frekwencji, tworzą funktory *aby* i *zanim*, z ponad 2% w klasach I i ponad 3% w klasach III. Pozostałe rodzaje funktorów, z wyjątkiem *podczas* i *przy* (po 1%), zajmują poniżej 1%.

We wnioskach z badań nad rodzajami funktorów warunkowych występujących w podręcznikach i protokołach, należy także odnotować fakt, iż funktor *jak* jest charakterystyczny dla wypowiedzi mówionych. Przy 0,55% zdań warunkowych zbudowanych przy jego udziale w podręcznikach, w protokołach odnotowano ich ponad 16%.

Funkcje zdań warunkowych w kształceniu uczniów klas wczesnoszkolnych

W każdym z czterech modeli zdań przyjęto ten sam klucz prezentacji wyników badań. Podstawę analizy zdań warunkowych stanowią tabele zawierające dane o rozmieszczeniu zdań warunkowych w kategoriach tworzących poszczególne modele zdań. W aneksie 4 zamieszczono te z tabel, do których bezpośrednio odwoływano się w interpretacji wyników badań. Kategorie zdań warunkowych ujęte w poszczególnych tabelach zależą od rodzaju dokumentu, który poddawany był analizie, jak również od typu treści kształcenia. Pomięto te kategorie zdań warunkowych w podręcznikach i protokołach, które nie pojawiły się w typach treści kształcenia realizowanej na określonym etapie. Dzięki tej redukcji uzyskano przejrzystość co do zależności między: zdaniem warunkowym w kategoriach zdań — rodzajem dokumentu — typem treści kształcenia.

W aneksie 2 zamieszczono także przykłady zdań warunkowych, które kwalifikowano do poszczególnych kategorii zdań. Dane te stanowią integralną część zasadniczego tekstu pracy. Przeniesienie ich do aneksu nie świadczy o niższej ocenie uzyskanego materiału badawczego, ale jest wynikiem świadomej decyzji, wpływającej z troski o przejrzystość pracy.

Przed szczegółowymi analizami poczynionymi w każdym z czterech modeli zdań zamieszczono wykresy, obrazujące, jakie są zakresy występowania zdań warunkowych w poszczególnych modelach zdań w podręcznikach i protokołach klasy I i III. Uwzględniając fakt, iż liczba zdań warunkowych, które występują tylko w podręcznikach lub tylko w protokołach może wpływać na analizy porównawcze pozostałych zdań, zestawienia tabelaryczne dotyczące tych zdań umieszczano zaraz na początku kolejnych podrozdziałów 6.1—6.4 pracy.

Przypomnę, przed przystąpieniem do szczegółowych analiz uzyskanego materiału badawczego, iż podstawą analiz funkcjonalnych zdań warunkowych w edukacji wczesnoszkolnej są dane uzyskane z obserwacji zajęć w klasach I—III, przybierające postać protokołów z obserwacji zajęć i analizy treści

wybranych podręczników do klas wczesnoszkolnych. Podstawę dokonywania uogólnień stanowiło: 10 742 zdań warunkowych, w tym w protokołach — 6 006, w podręcznikach — 4 736; wypowiedzi nauczycieli — 4 874, wypowiedzi uczniów — 1 132.

6.1. Funkcje poznawcze zdań warunkowych (model I)

Zdania warunkowe zakwalifikowane do modelu I mają charakter poznawczy. Wiążą się z kształtowaniem u uczniów czynności wyjaśniania, przewidywania, wnioskowania, badania, odkrywania zasad, odnajdywania prawidłowości, porównywania, różnicowania, klasyfikowania, szeregowania, definiowania i wielu innych czynności poznawczych, których kształtowanie przyczyni się z czasem do rozwoju u uczniów samodzielności poznawczej⁷².

Kazimierz Denek pisze m.in. o wyposażeniu młodego pokolenia Polaków nie tylko w wiedzę pozwalającą na adaptację do otaczającej rzeczywistości, lecz także w umiejętności, które pomagają w jej odkrywaniu i rozumieniu⁷³. Do umiejętności tych należą również te wymienione powyżej.

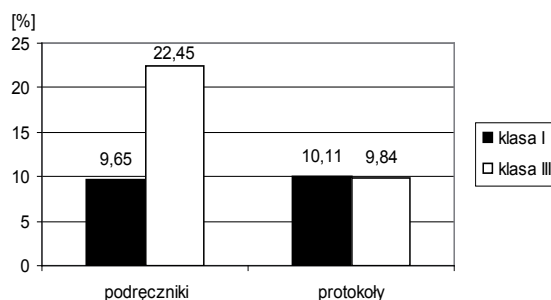
Zgodnie z zapowiedzią, analizę funkcjonalną zdań warunkowych modelu I rozpoczynam od zaprezentowania zdań warunkowych modelu I na tle pozostałych modeli zdań. Zdania te stanowią 25,30% wśród zdań wynotowanych w badanych dokumentach, w tym w podręcznikach procent ten wynosi 32,09%, a w protokołach 19,95%. Uwzględniając zmienną w postaci poziomu kształcenia otrzymujemy odpowiednio: klasa I — 23,16%, klasa III — 26,91%. Wykres 1 obrazuje, jaki jest zakres występowania zdań warunkowych modelu I biorąc pod uwagę dwie zmienne, rodzaj badanego dokumentu i poziom kształcenia.

Jak obrazuje wykres 1, zdania warunkowe zakwalifikowane do modelu I w podręcznikach klasy I zajmują 10%, a w klasie III ponad 20%. Widać więc znaczącą tendencję wzrostową na wyższym poziomie kształcenia.

Porównując zestawienia procentowe zdań warunkowych modelu I w protokołach klasy I i III nie dostrzegam takich różnic. Zdania związane z rozwojem u uczniów czynności poznawczych — tak w klasie I, jak i w klasie III — zajmują około 10%.

⁷² Zob. A. ĆWIKLIŃSKI: *Zmiany w polskiej edukacji...*, s. 109—111; F. BEREŹNICKI: *Proces kształcenia i niektóre jego uwarunkowania*. W: *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Eugeniuszowi Piotrowskiemu*. Red. A. ĆWIKLIŃSKI. Poznań 2014, s. 211—214.

⁷³ K. DENEK: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 2000, s. 9. Czyt. podrozdział 1.4 książki: Zdanie warunkowe jako narzędzie osiągnięcia celów edukacji wczesnoszkolnej.



Wykres 1. Funkcje poznawcze zdań warunkowych (model I)

Tabela 8

Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu I, które występują tylko w podręcznikach. Analizy w ramach modelu I

Kategorie zdań	Liczba	Procent
Zdania, w których należy dokonać korekty, skreślić niepotrzebne słowa tak, aby zasada była poprawnie sformułowana	4	0,26
Zdania, w których należy uzupełnić treść w taki sposób, aby zasada była poprawnie sformułowana	68	4,47

Tabela 9

Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu I, które występują tylko w protokołach. Analizy w ramach modelu I

Kategorie zdań	Liczba	Procent
Wyjaśnienie celowościowe	44	3,67
Wyjaśnienie funkcjonalne	25	2,09
Wskazanie i wyjaśnianie cech charakterystycznych (gatunkowych)	9	0,75
Czynności klasyfikowania, szeregowania	10	0,83

Wyniki analiz danych zawartych w tabelach 8 i 9 są dość jednoznaczne: zdania warunkowe występujące tylko w podręcznikach lub tylko w protokołach nie odgrywają znaczącej roli w analizach funkcjonalnych modelu I.

Kategoria zdań, w których należy uzupełnić treść w taki sposób, aby zasada była poprawnie sformułowana (zadania „z luką”), najliczniej reprezentowana jest w treściach matematycznych, np. *Jeżeli odjemna zmniejsza się, a odjemnik jest stały, to różnica... o tyle samo; Jeżeli odjemna zwiększa się, a odjemnik jest stały, to różnica... o tyle samo* (AP)⁷⁴. W klasie III odnotowano 43 zdania tej kategorii, co stanowi, 13% materiału o treści matematycznej (zob. załącznik 3,

⁷⁴ Dla symplifikacji zapisu w podawaniu przykładów zdań warunkowych będę stosowała następujące skróty: AP — autor podręcznika, N — nauczyciel, U — uczeń.

tabela VIII). Dla porównania, w treściach polonistycznych odnotowano 17 tego typu zdań, a w treściach przyrodniczych tylko 4, co stanowi niewiele ponad 1% w tym modelu zdania (zob. załącznik 3, tabele V i VI). *Zdania, w których wskazywane są i wyjaśniane cechy charakterystyczne (gatunkowe)*, np. *Muszę wam powiedzieć, że kozy, jeśli nie ma koziołka, to pachną tak kozio trochę. Natomiast jeśli do zagrody przybywa kozioł — duży, stary kozioł — to wtedy wszystko czuć kozami* (N), to kategoria zdań, których obecność odnotowano tylko w treściach przyrodniczych w klasie I w protokołach, gdzie zdania warunkowe do niej zakwalifikowane stanowią 4,74% (zob. załącznik 3, tabela VII).

6.1.1. Funkcje zdań warunkowych w kształtowaniu u uczniów czynności wyjaśniania

Rozważania zawarte w niniejszym podrozdziale poświęcam problematyce roli zdań warunkowych w kształtowaniu u dzieci czynności wyjaśniania, różnych ich typów⁷⁵.

Tabela 10

**Zdania warunkowe związane z wyjaśnieniem a poziom kształcenia
Zestawienie w ramach modelu I**

Zdania warunkowe związane z wyjaśnieniem	Poziom kształcenia; podręczniki, protokoły							
	klasa I				klasa III			
	podręczniki (n = 457)		protokoły (n = 607)		podręczniki (n = 1063)		protokoły (n = 591)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnianie	288	63,02	326	53,71	384	36,12	291	49,24

Jak widać, zdania tego typu — zarówno w podręcznikach, jak i protokołach — formułowane są często; w podręcznikach wskaźnik procentowy wynosi

⁷⁵ W kontekście poruszanych tu zagadnień na szczególną uwagę, zdaniem autorki, zasługują badania Ewy Kochanowskiej nad strukturą i funkcjami zadań typu „dlaczego” w procesie edukacji wczesnoszkolnej. Zob. E. KOCHANOWSKA: *Struktura i funkcje zadań typu „dlaczego” w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Bielsko-Biała 2007, E. KOCHANOWSKA: *Modalny wymiar zadań typu „dlaczego” w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Modalne aspekty treści...*, s. 259—275; B. CHOLEWA-GALUSZKA, E. KOCHANOWSKA: *Rola opisywania i wyjaśniania jako kategorii poznawczych (metodologicznych) w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Edukacja jutra. VII Tatrzkańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Częstochowa 2001, s. 229—236.

ponad 63%, w protokołach około 54%. Jeśli chodzi o klasę III, w podręcznikach wskaźnik ten jest zdecydowanie niższy w porównaniu do klasy I i wynosi — 36%; w protokołach odnotowano 49% tego typu zdań.

Z obliczenia wykonanego na podstawie tabeli 10, gdzie podstawę stanowiła zmienna w postaci poziomu kształcenia, wynika, iż w klasie I zdania warunkowe wyjaśnieniowe stanowią 57,71%, w klasie III — 40,81%. Gdy za podstawę wyliczenia przyjęto zmienną w postaci rodzaju dokumentu, dane liczbowe przedstawiały się następująco: 44,21% tego typu zdań w podręcznikach i 51,50% w protokołach.

Tabela 11

Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań związanych z wyjaśnianiem w podręcznikach i protokołach klasy I i III. Zestawienie w ramach modelu I

Kategorie zdań związane z wyjaśnianiem	Podręczniki				Protokoły			
	klasa I (n = 457)		klasa III (n = 1063)		klasa I (n = 607)		klasa III (n = 591)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnienie warunkowe	222	48,58	345	32,46	170	28,01	157	26,57
Wyjaśnienie przyczynowe	3	0,66	5	0,47	12	1,98	23	3,89
Wyjaśnienie warunkowo-skutkowe	60	13,13	16	1,51	64	10,54	35	5,92
Wyjaśnienie przyczynowo-skutkowe	2	0,44	8	0,75	14	2,31	21	3,55
Wyjaśnienie celowościowe	—	—	—	—	31	5,11	13	2,20
Wyjaśnienie funkcjonalne	—	—	—	—	7	1,15	18	3,05
Zmiana warunków działania i określenie skutków tej zmiany	1	0,22	10	0,94	28	4,61	24	4,06

Analizę danych tabeli 11 rozpocznę od podręczników. Kategorią najliczniej reprezentowaną jest *wyjaśnienie warunkowe*, np. *Zdania oznajmujące, pytające i rozkazujące mogą stać się wykrzyknikowymi, jeśli wypowiedamy je z silnym uczuciem, ze zdenerwowaniem, ze zniecierpliwieniem, z radością* (AP), które w klasie I daje prawie 49%, a w klasie III, ponad 32%. Na miejscu drugim znalazła się kategoria *wyjaśnienia warunkowo-skutkowego*, z 13% i 1%. Kategoria zdań dotyczących *zmiany warunków działania i określenia skutków tej zmian*, jest bardzo nielicznie reprezentowana w klasie I (zaledwie 0,22%); w klasie III wskaźnik ten jest nieco wyższy (0,94%). Jeszcze niższa jest frekwencja pozostałych kategorii zdań. Przykładów zdań warunkowych, które można by zakwalifikować do kategorii *wyjaśnienia celowościowego i funkcjonalnego* w podręcznikach nie odnotowano w ogóle.

W protokołach kategorią najliczniej reprezentowaną w tej grupie zdań warunkowych jest *wyjaśnienie warunkowe* z 28% w klasie I i 27% w klasie III. Miejsce drugie przypadło w udziale kategorii *wyjaśnienia warunkowo-skutko-*

wego, na miejscu trzecim znalazła się kategoria *zmiany warunków działania i określenia skutków tej zmiany*. Odnotowano bardzo podobne, w ramach poziomów kształcenia, zakresy występowania zdań w kategoriach *wyjaśnienia przyczynowego i przyczynowo-skutkowego*.

Tabela 12

Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań związanych z wyjaśnianiem w podręcznikach i protokołach. Zestawienie w ramach modelu I

Kategorie zdań związane z wyjaśnianiem	Podręczniki (n = 1520)		Protokoły (n = 1198)	
	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnienie warunkowe	567	37,30	327	27,30
Wyjaśnienie przyczynowe	8	0,53	35	2,92
Wyjaśnienie warunkowo-skutkowe	76	5,00	99	8,26
Wyjaśnienie przyczynowo-skutkowe	10	0,66	35	2,92
Wyjaśnienie celowościowe	—	—	44	3,67
Wyjaśnienie funkcjonalne	—	—	25	2,09
Zmiana warunków działania i określenie skutków tej zmiany	11	0,72	52	4,34

W badanych podręcznikach dominującą, w znaczeniu udziału procentowego, jest kategoria *wyjaśnienia warunkowego*. Zdania warunkowe do niej kwalifikowane stanowią 37%. Zdania kategorii *wyjaśnienia warunkowo-skutkowego* stanowią 5%. Pozostałe, odnotowane w podręcznikach kategorie zdań dotyczące wyjaśniania dają, łącznie niespełna 2%. Jeżeli chodzi o protokoły, podobnie jak to miało miejsce w podręcznikach, najliczniej w kategoriach wyjaśnieniowych reprezentowane jest *wyjaśnienie warunkowe* — 27%. Na pozycji drugiej uplasowało się *wyjaśnienie warunkowo-skutkowe*, z 8% wskaźnikiem udziału w modelu I. Pozostałe zdania warunkowe zakwalifikowane do kategorii wyjaśnieniowych zajmują łącznie niecałe 16%.

Jeżeli za podstawę podziału zdań warunkowych odnotowanych w podręcznikach i protokołach przyjąć kryterium poziomu kształcenia, uzyskuje się następujące zestawienie danych liczbowych:

Zarówno w klasie I jak i III pierwsze miejsce w rozkładach procentowych zajmuje kategoria *wyjaśnienia warunkowego* (klasa I — prawie 37%, klasa III — ponad 30%). Na miejscu drugim uplasowały się zdania kategorii *wyjaśniania warunkowo-skutkowego*. Bardzo podobne na dwu porównywanych poziomach kształcenia, niewielkie procentowo udziały przypadają na zdania kategorii: *wyjaśniania przyczynowego, przyczynowo-skutkowego, zmiany warunków działania i określenia skutków tej zmiany*. Zdania warunkowe kategorii odnotowanych tylko w protokołach zajmują więcej miejsca w klasie I, niż w klasie III. Suma udziału procentowego zdań warunkowych reprezentujących kategorie *wyjaś-*

Tabela 13

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań związanych w wyjaśnianiem
a poziom kształcenia. Zestawienie w ramach modelu I**

Kategorie zdań związane z wyjaśnianiem	Klasa I (n = 1064)		Klasa III (n = 1654)	
	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnienie warunkowe	392	36,84	502	30,35
Wyjaśnienie przyczynowe	15	1,41	28	1,69
Wyjaśnienie warunkowo-skutkowe	124	11,65	51	3,08
Wyjaśnienie przyczynowo-skutkowe	16	1,50	29	1,75
Wyjaśnienie celowościowe	31	2,91	13	0,79
Wyjaśnienie funkcjonalne	7	0,66	18	1,09
Zmiana warunków działania i określenie skutków tej zmiany	29	2,73	34	2,06

nienia celowościowego i wyjaśnienia funkcjonalnego na pierwszym poziomie kształcenia wynosi — 3,57%, a w klasie III — 1,88%.

Szczegółowy rozkład zdań warunkowych według wyróżnionych kategorii zdań związanych z wyjaśnianiem w typach treści kształcenia w podręcznikach i protokołach klasy I i III zamieszczono w aneksie, w załączniku 3 — tabele XIII—XVI.

Jak wynika z przedstawionych zestawień liczbowych (zob. tabele 12 i 13), dokonywanych w różnych konfiguracjach zmiennych badawczych, najwięcej w edukacji wczesnoszkolnej odnotowano zdań warunkowych reprezentujących kategorię *wyjaśnienia warunkowego*. Stąd też interesującym wydało się zbadanie, czy zakres pojawiania się zdań wyjaśnienia warunkowego pozostaje w związku z typem treści kształcenia.

Dane z tabeli 14 pozwalają stwierdzić, iż zdania warunkowe kategorii *wyjaśnienia warunkowego* formułowane są najliczniej w realizacji celów i zadań z zakresu edukacji plastyczno-technicznej, gdzie służą m.in. do określenia warunków wykonania tych prac.

Na miejscu drugim, pod względem zasobności w konstrukcje wyjaśniania warunkowego, znajdują się treści przyrodnicze. Zdania warunkowe odnoszą się tu m.in. do opisu warunków występowania zjawisk przyrodniczych, warunków przebiegu procesów przyrodniczych itp. W klasie I odnotowano 55 tego typu zdań, co stanowi 42%, a w klasie III o drugie tyle więcej, tj. 110, co daje prawie 36%. W treściach polonistycznych zdania wyjaśnienia warunkowego stanowią 38% w klasie I i 26% w klasie III. Służą one m.in. do przedstawienia warunków powstawania filmów, spektakli, tworzenia opisów, opowiadań itd. Zdania z wyjaśnieniem warunkowym rzadko wykorzystywane są w edukacji matematycznej i muzyczno-ruchowej.

Tabela 14

Zdania warunkowe kategorii *wyjaśnienie warunkowe* w typach treści kształcenia w podręcznikach klasy I i III. Zestawienie w ramach modelu I

Klasa	Typ treści kształcenia	Liczba zdań warunkowych	Wyjaśnienie warunkowe	
			podręczniki	
			liczba	procent
I	Polonistyczne	61	23	37,70
	Przyrodnicze	130	55	42,31
	Matematyczne	67	2	2,99
	Plastyczno-techniczne	179	137	76,54
	Muzyczno-ruchowe	20	5	25,00
III	Polonistyczne	207	53	25,60
	Przyrodnicze	309	110	35,60
	Matematyczne	326	24	7,36
	Plastyczno-techniczne	185	146	78,92
	Muzyczno-ruchowe	36	12	33,33

Tabela 15

Zdania warunkowe kategorii *wyjaśnienie warunkowe* w typach treści kształcenia w protokołach klasy I i III. Zestawienie w ramach modelu I

Klasa	Typ treści kształcenia	Liczba zdań warunkowych	Wyjaśnienie warunkowe	
			protokoły	
			liczba	procent
I	Polonistyczne	201	44	21,89
	Przyrodnicze	190	36	18,95
	Matematyczne	53	16	30,19
	Plastyczno-techniczne	154	72	46,75
	Muzyczno-ruchowe	9	2	22,22
III	Polonistyczne	249	33	13,25
	Przyrodnicze	225	73	32,44
	Matematyczne	48	10	20,83
	Plastyczno-techniczne	50	35	70,00
	Muzyczno-ruchowe	19	6	31,58

W protokołach najczęściej wypowiedzi wyjaśnienia warunkowego odnotowano w treściach plastyczno-technicznych, podobnie jak to miało miejsce w podręcznikach (patrz tabela 14). Jeśli jednak idzie o ilość odnotowanych wypowiedzi, tylko w przypadku klasy I zaobserwować można zbieżność

w największym udziale procentowym (47%) i równocześnie największej ilości (72) odnotowanych zdań. W klasie III 70% wskaźnik udziałów obliczony został na podstawie 35 zdań. W treściach polonistycznych 22% w klasie I i 13% w klasie III przypada na konstrukcję wyjaśnienia warunkowego. Odpowiednio dla klasy I i III 19% i 32% wypowiedzi warunkowych dotyczy wyjaśniania warunków powstawania i przebiegu zjawisk przyrodniczych. W treściach matematycznych zdania warunkowe omawianej kategorii na pierwszym poziomie kształcenia zajmują 30% i 21% na poziomie trzecim. Są to wysokie wskaźniki w porównaniu do 3% i 7% odnotowanych w podręcznikach (zob. tabela 14). Jeżeli wziąć pod uwagę ilość odnotowanych wypowiedzi o charakterze wyjaśnienia warunkowego w treściach muzyczno-ruchowych, to — mimo wysokich wskaźników procentowych, 22% i 32% — okazuje się, iż pojawiają się marginalnie.

6.1.2. Funkcje zdań warunkowych w kształtowaniu u uczniów umiejętności definiowania i innych czynności poznawczych z nią związanych

Na kategorię zdań związanych z definiowaniem⁷⁶ składa się, w tym ujęciu, osiem kategorii szczegółowych, które wymienione są w tabeli 16. Ich semantyka wskazuje na takie czynności jak, m.in.: wyjaśnianie znaczenia, porównywanie, różnicowanie, klasyfikowanie, szeregowanie, wskaźnikowanie.

Wyniki analiz danych zawartych w powyższej tabeli są dość jednoznaczne: zdania warunkowe związane z kształtowaniem u uczniów czynności definiowania występują rzadko, tak w propozycjach autorów podręczników, jak i wypowiedziach nauczycieli oraz uczniów.

Zarówno w klasie I i III kategorią najliczniej zaopatrzoną w zdania warunkowe jest *wskazywanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie)* np. *Jeśli na żadnym rysunku nie ma szkoły podobnej do Twojej, to narysuj ją sam* (AP); w klasie I wymieniona kategoria zdań zajmuje 7%, a w klasie III — 6%.

⁷⁶ Wyniki badań, z pogranicza filozofii języka i psychologii kognitywnej, nad definiowaniem deiktycznym a pojęciami, opisał W. WALENTUKIEWICZ: *Definicje deiktyczne a pojęcia. Badania z pogranicza filozofii języka i psychologii kognitywnej*. Katowice 2011. Dla pedagogów szczególnie istotne wydają się uwagi autora zamieszczone w „Zakończeniu”: „Definicje deiktyczne są nieodzownym narzędziem w procesie uczenia się języka. Są one także niezbędne w procesie nabywania pojęć. Poprawne przedstawienie definicji ostensywnych pozwala lepiej zrozumieć, jak dziecko uczy się języka i buduje pojęcia. Z tą tezą zgadzają się nie tylko filozofowie, ale i psycholodzy”. Ibidem, s. 195.

Tabela 16

Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań związanych z definiowaniem w podręcznikach i protokołach klasy I i III. Analiza w ramach modelu I

Kategorie zdań związane z definiowaniem	Podręczniki				Protokoły			
	klasa I (n = 457)		klasa III (n = 1063)		klasa I (n = 607)		klasa III (n = 591)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Podanie składników definicji częściowej	—	—	10	0,94	3	0,49	9	1,52
Wyjaśnienie znaczenia	1	0,22	5	0,47	7	1,15	54	9,14
Wskazanie i wyjaśnienie cech charakterystycznych (gatunkowych)	—	—	9	0,85	—	—	—	—
Wskazanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie)	64	14,00	11	1,03	88	14,50	13	2,20
Czynności klasyfikowania, szeregowania	—	—	7	0,66	—	—	3	0,51
Relacje, związki, zależności między światami: realnym i fikcyjnym (baśniowym)	1	0,22	3	0,28	1	0,16	6	1,02
Wskazywanie cech	2	0,44	2	0,19	15	2,47	9	1,52
Wskaźniki empiryczne, które są warunkami wskazującymi na zjawisko	2	0,44	2	0,19	—	—	11	1,86

Tabela 17

Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań związanych z definiowaniem a poziom kształcenia. Analiza w ramach modelu I

Kategorie zdań związane z definiowaniem	Klasa I (n = 1064)		Klasa III (n = 1654)	
	liczba	procent	liczba	procent
Podanie składników definicji częściowej	10	0,94	12	0,73
Wyjaśnienie znaczenia	6	0,56	61	3,69
Wskazanie i wyjaśnienie cech charakterystycznych (gatunkowych)	9	0,85	—	—
Wskazanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie)	75	7,05	101	6,11
Czynności klasyfikowania, szeregowania	7	0,66	3	0,18
Relacje, związki, zależności między światami: realnym i fikcyjnym (baśniowym)	4	0,38	7	0,42
Wskazywanie cech	4	0,38	24	1,45
Wskaźniki empiryczne, które są warunkami wskazującymi na zjawisko	4	0,38	11	0,67

Jeszcze tylko w przypadku dwóch kategorii zdań i to w klasie III (*wyjaśnienie znaczenia* — 3,69% i *wskazywanie cech* — 1,45%) odnotowano nieco wyższy udział procentowy zdań warunkowych. Zdania warunkowe zakwalifikowane do pozostałych kategorii zdań zajmują, tak w I, jak i III klasie, poniżej 1%. Uogólniając, zdania warunkowe zorganizowane wokół czynności definiowania i innych czynności poznawczych z nią związanych, w klasie I zajmują 11%, a w klasie III — 13%.

W podręcznikach najczęściej formułowanymi zdaniami warunkowymi związanymi z kształtowaniem u uczniów umiejętności definiowania, czy przygotowującymi uczniów do umiejętności definiowania, są te, których semantyka odnosi do czynności *porównywania*, *różnicowania*. Stanowią one 10% (patrz tabela 18). Już zdecydowanie mniej, bo zaledwie 1%, przypadł na zdania, których semantyka odnosi do *wskazywania cech*, nie wspominając już o 0,13% zdań mówiących o *relacjach*, *związkach*, *zależnościach między światami: realnym i fikcyjnym (baśniowym)* oraz *wskaźnikach empirycznych*. Dwie z wyznaczonych kategorii zdań nie pojawiły się w ogóle — tj. zdania w których *wskazywane są i wyjaśniane cechy charakterystyczne (gatunkowe)* oraz zdania, których semantyka odnosi do *czynności klasyfikowania, szeregowania*. Kategorie te pojawiły się w protokołach, w których zdania do nich zakwalifikowane stanowią (kolejno) 0,75% i 0,83%.

Tabela 18

Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań związanych z definiowaniem w podręcznikach i protokołach. Analiza w ramach modelu I

Kategorie zdań związane z definiowaniem	Podręczniki (n = 1520)		Protokoły (n = 1198)	
	liczba	procent	liczba	procent
Podanie składników definicji cząstkowej	3	0,20	19	1,59
Wyjaśnienie znaczenia	8	0,53	59	4,92
Wskazanie i wyjaśnienie cech charakterystycznych (gatunkowych)	—	—	9	0,75
Wskazanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie)	152	10,00	24	2,00
Czynności klasyfikowania, szeregowania	—	—	10	0,83
Relacje, związki, zależności między światami: realnym i fikcyjnym (baśniowym)	2	0,13	9	0,75
Wskazywanie cech	17	1,12	11	0,92
Wskaźniki empiryczne, które są warunkami wskazującymi na zjawisko	2	0,13	13	1,09

Co do innych wypowiedzi warunkowych związanych z definiowaniem, niewielki, ale największy z odnotowanych, udział (5%) zajmują *wyjaśnienia znaczenia*, np. *Proszę się zastanowić, czy jestem z siebie zadowolony. Czy dobrze*

wykonałem zadanie? Ile mam zielonych plusików. Jeśli ktoś ma ich dużo, to znaczy, że poprawnie układał zadanie (N). Kolejnymi, w rozkładzie malejącym, są zdania dotyczące porównywania, różnicowania (zajmujące 2% w modelu I zdań). Podanie składników definicji cząstkowej, kategoria ważna dla wyposażenia ucznia w narzędzia pracy intelektualnej, reprezentowana jest bardzo mizernie (1,59% zdań). Pozostałe trzy kategorie zdań — tj. zdania mówiące o: relacjach, związkach, zależnościach między światami: realnym i fikcyjnym (baśniowym); wskazywanie cech; wskaźniki empiryczne — zajmują łącznie niespełna 3%. W podręcznikach opisywane zdania warunkowe zajmują (w ramach modelu I) 12%, a w protokołach — 18%.

Poprzednio starałam się odpowiedzieć na pytanie, czy występuje związek między zdaniami warunkowymi *wyjaśnienia warunkowego* a typami treści, w jakich są formułowane. Poniżej spróbuję odpowiedzieć na pytanie, czy formułowanie zdań warunkowych związanych z kształtowaniem u uczniów czynności definiowania uwarunkowane jest typami treści kształcenia, w jakich występują? W tabeli 19 nie znalazły się treści plastyczno-techniczne i muzyczno-ruchowe; wynika to z faktu, iż we wskazanych typach treści kształcenia w podręcznikach i protokołach klasy I i III odnotowano tylko 10 zdań warunkowych, których semantyka wskazywała na definicyjny charakter (zob. tabele IX—XII w załączniku 3).

Tabela 19

**Zdania warunkowe związane z definiowaniem w treściach polonistycznych, przyrodniczych, matematycznych w podręcznikach i protokołach klasy I i III
Zestawienie w ramach modelu I**

Zdania warunkowe związane z definiowaniem	Poziom kształcenia; treści kształcenia											
	klasa I						klasa III					
	polonistyczne (n = 262)		przyrodnicze (n = 320)		matematyczne (n = 120)		polonistyczne (n = 456)		przyrodnicze (n = 534)		matematyczne (n = 374)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Definiowanie	22	8,40	23	7,19	67	55,83	103	22,59	24	4,49	89	23,80

Na podstawie danych zebranych w tabeli 19 stwierdzam, że najwięcej zdań związanych z czynnościami definiowania i czynnościami poznawczymi przygotowującymi do czynności definiowania, pojawia się w realizacji celów i zadań edukacji matematycznej. W klasie I w modelu I zdań zajmują one 56%, a w klasie III — 24%. W treściach polonistycznych i przyrodniczych klasy I rozkład procentowy jest bardzo podobny i wynosi kolejno 8% i 7%. Z kolei w klasie III rozkłady procentowe w treściach polonistycznych i matematycznych wynoszą niespełna 23% i 24%. W realizacji treści przyrodniczych odnotowano niewiele (nieco ponad 4%) tego typu zdań, co — uwzględniając ich rolę w rozwoju poznawczym uczniów — jest zdecydowanie zbyt niskim wskaźnikiem procentowym.

W załączniku 3 znajduje się tabela XVII, prezentująca zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań związanych z definiowaniem w typach treści kształcenia w podręcznikach i protokołach klasy I i III.

6.1.3. Analiza porównawcza zdań warunkowych związanych z wyjaśnianiem i definiowaniem

Interesującym z punktu widzenia badawczego było zestawienie dwóch dużych podgrup funkcyjnych zdań, tj. grupy zdań warunkowych związanych z wyjaśnianiem i grupy zdań związanych z definiowaniem.

Tabela 20

Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii poznawczych a poziom kształcenia. Analizy w ramach modelu I

Kategorie poznawcze zdań warunkowych	Klasa I ($n = 1064$)		Klasa III ($n = 1654$)	
	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnianie	614	57,71	675	40,81
Definiowanie	119	11,18	219	13,24

Zdecydowanie bardziej licznie — tak w I, jak i w III klasie — formułowane są zdania warunkowe związane z wyjaśnianiem. W klasie I różnica między dwoma wymienionymi w tabeli 20 grupami funkcyjnymi zdań wynosi 46,53%, a w klasie III — 27,57% na rzecz wyjaśniania.

Tabela 21

Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii poznawczych w podręcznikach i protokołach. Analizy w ramach modelu I

Kategorie poznawcze zdań warunkowych	Podręczniki ($n = 1520$)		Protokoły ($n = 1198$)	
	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnianie	672	44,21	617	51,50
Definiowanie	184	12,11	154	18,28

W podręcznikach i protokołach kategorią poznawczą, dominującą nad definiowaniem, jest wyjaśnianie; różnica (na rzecz wyjaśniania) wynosi w podręcznikach — 32,10%, w protokołach — 33,22%.

Przyczyn tak dużych różnic w ilości zdań warunkowych wyjaśnieniowych i definicyjnych może być wiele. Wskażę na dwie: pierwsza — definiowanie jest czynnością trudną, wymagającą wcześniejszego opanowania wielu innych

czynności poznawczych, chociażby — wskazywanych poprzednio — czynności wyjaśniania, porównywania, różnicowania, klasyfikowania, szeregowania. Kształcenie w klasach wczesnoszkolnych stanowi więc etap inicjujący kształtowanie u uczniów czynności związanych z definiowaniem. Przyczyna druga — ze zdaniem warunkowym już słownikowo blisko wiąże się wyjaśnienie warunkowe, może więc przyczyn tego stanu rzeczy należy doszukiwać się w specyfice przedmiotu badania.

6.1.4. Funkcje zdań warunkowych w kształtowaniu u uczniów czynności przewidywania i myślenia refleksyjnego

Oprócz zdań warunkowych, których występowanie wiąże się z kształtowaniem u uczniów czynności wyjaśniania i definiowania, ważnymi z punktu widzenia rozwoju intelektualnego dziecka są zdania mówiące o przewidywaniu hipotetycznym i wątpieniu, który to stan umysłu może być uznany za wskaźnik kształtowania u uczniów myślenia refleksyjnego. O wątpieniu, niepewności pisałam przy okazji charakterystyki modalności epistemicznej⁷⁷.

Niepokojącym z punktu widzenia dydaktycznego jest fakt małej ilości tego typu warunkowych konstrukcji zdaniowych w edukacji wczesnoszkolnej. Trudno bowiem mówić o znaczącym udziale zdań warunkowych kategorii *przewidywania hipotetycznego—dociekania*, jeżeli w podręcznikach zdania te zajmują niewiele ponad 1%, a w protokołach ponad 2%. Przypomnę, wskaźniki te uzyskano dokonując obliczeń w ramach modelu I (zob. tabela 22). W zestawieniu tabelarycznym I w załączniku 3, gdzie procent obliczany jest przy n odnoszącym się do zdań warunkowych wszystkich modeli w podręcznikach, wskaźnik procentowy dla opisywanej kategorii zdań wynosi 0,44%, a w protokołach — 0,47%.

Tabela 22

**Zdania warunkowe w wybranych kategoriach poznawczych zdań
Analizy w ramach modelu I**

Wybrane kategorie poznawcze zdań	Podręczniki ($n = 1520$)		Protokoły ($n = 1198$)	
	liczba	procent	liczba	procent
Przewidywanie hipotetyczne—dociekanie	21	1,38	28	2,34
Zdania mówiące o wątpiwościach	2	0,13	10	0,83

Poszukiwania koncepcji nauczania, mogących się bezpośrednio lub pośrednio wiązać z rolą zdań warunkowych w kształtowaniu umiejętności myślenia

⁷⁷ Czyt. podrozdział 3.3 pracy.

refleksyjnego u dzieci, doprowadziło autorkę do teorii myślenia refleksyjnego Wandy Woronowicz⁷⁸ i teorii Douglasa Barnes'a, podkreślających rolę trybu hipotetycznego w rozwoju intelektualnym ucznia⁷⁹. Jeśli za jeden ze wskaźników kształtowania u uczniów myślenia refleksyjnego uznać zdania warunkowe mówiące o *wątpliwościach*, np. *Jeśli masz wątpliwości porozmawiaj z rodzicami* (AP), to na podstawie wyników badań stwierdzić trzeba, iż zdania te praktycznie nie występują w edukacji wczesnoszkolnej; w sumie, w języku pisanim i języku mówionym, odnotowano 12 tego typu zdań.

6.2. Funkcje wychowawczo-praktyczne zdań warunkowych (model II)

Zdania warunkowe zakwalifikowane do modelu II mają charakter dyrektywny. Wśród wypowiedzi dyrektywnych wyróżniono, zgodnie z propozycją Zygmunta Ziemińskiego i Macieja Zielińskiego, normy postępowania i dyrektywy celowościowe; pierwsze wiążą się bezpośrednio z realizacją funkcji wychowawczej; drugie z funkcją praktyczną. Formułowanie zdań warunkowych, w których określa się normy współżycia społecznego, klasowego; formułuje reguły, zasady zachowania się w sytuacjach realnych i hipotetycznych; ostrzega, grozi przed skutkami pewnego działania, spełniają rolę wychowawczą w kształceniu uczniów klas wczesnoszkolnych. Przyjmując za Tadeuszem Kotarbińskim definicję prakseologii jako nauki o warunkach sprawności działań⁸⁰, wskażę na rolę zdań warunkowych w kształtowaniu u uczniów umiejętności sprawnego działania. Umiejętność tę kształcić można m.in. poprzez formułowanie dyrektyw celowościowych, w których zaleca się, radzi, przyzwala na wykonanie działań prowadzących do realizacji celu *C*; wskazuje lub poszukuje środków, których zastosowanie ma dać oczekiwany rezultat; formułuje instrukcję przeprowadzenia doświadczenia, badania; wyjaśnia zasady przeprowadzenia, a następnie odczytania wyników gier, zabaw, krzyżówek, testów.

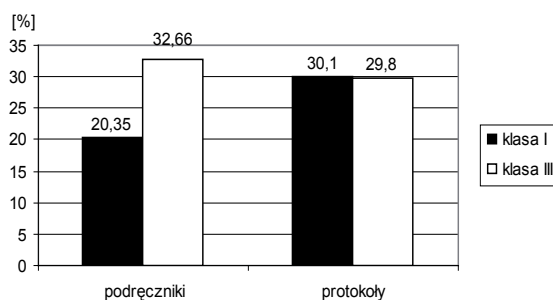
⁷⁸ Zob. W. WORONOWICZ: *Edukacja refleksyjna*. Słupsk 1996; W. WORONOWICZ: *Edukacyjne obszary refleksji*. W: *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Kielce 1999, s. 79—86. Zob. także artykuł tejże autorki na temat **zdziwienia**, kategorii bardzo bliskiej, moim zdaniem kategorii **wątpienia**: W. WORONOWICZ: *Zdziwienie jako kategoria edukacji jutra*. W: *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T. ZIMNY. Częstochowa 1999, s. 103—110.

⁷⁹ Informacje na temat roli trybu hipotetycznego w rozwoju intelektualnym ucznia czyt. w książce D. BARNESA: *Nauczyciel i uczniowie...*, zob. szczególnie następujące strony: 25—33; 79—84; 128; 142; 210—216.

⁸⁰ T. KOTARBIŃSKI: *Zdania prakseologiczne*. „Studia Filozoficzne” 1960, nr 4, s. 3.

Bardzo często trudno jest o odróżnienie wypowiedzi dyrektywnych od wypowiedzi normatywnych. Decyzja o kwalifikacji konkretnego zdania warunkowego jako normy, czy dyrektywy postępowania, zależy bowiem od wielu czynników, w tym m.in. od kontekstu wypowiedzi⁸¹. Dlatego też to, czy zdania warunkowe kategorii *rady, porady, apelu; ostrzeżenia, groźby, przestrogi* umieszczę w analizie norm postępowania, czy dyrektyw, jest sprawą umowną. W skład tych kategorii zdań wchodzi bowiem zdania, które są i normami i dyrektywami teleologicznymi.

Kategorie zdań modelu II są najliczniej reprezentowane wśród zdań warunkowych. Uwzględniając wskaźniki liczbowe w badanych dokumentach, zdania warunkowe modelu II stanowią aż 56,87%, w tym w podręcznikach wskaźnik ten wynosi odpowiednio 53,02%, a w protokołach aż 59,91%. Przy uwzględnieniu zmiennej w postaci poziomu kształcenia, otrzymujemy odpowiednio: klasa I — 60,33%, klasa III — 54,29%. Wykres 2 obrazuje rozkład procentowy zdań warunkowych w podręcznikach i protokołach klasy I i klasy III.



Wykres 2. Funkcje wychowawczo-praktyczne zdań warunkowych (model II)

Zdania warunkowe modelu II w podręcznikach klasy I stanowią 20%, a w klasie III — 33%. W protokołach klas I i III liczba zdań warunkowych spełniających warunki kwalifikacji do modelu II jest niemalże identyczna i wynosi 30%.

W tabeli 23 przedstawiono zdania warunkowe według wyznaczonych kategorii zdań, które wystąpiły tylko na obserwowanych zajęciach.

Zdania warunkowe *umowy* bliskie są semantycznie zapowiedziom⁸², jak np. zdania wypowiedziane przez nauczyciela: *Tak jak się umawialiśmy. Jak ładnie pracujecie przez cały tydzień, to weekend macie wolny. Bez pracy domowej. Jeśli wszystko będzie zrealizowane tak, jak mamy zaplanowane, to znowu tak będzie.* Zdania warunkowe „oferta pomocy” formułowane są w takich sytuac-

⁸¹ Czyt. podrozdział: 2.3. *Pragmatyka zdania warunkowego.*

⁸² Nie wyznaczono kategorii *zapowiedzi* do analiz jakościowo-ilościowych zadań warunkowych. To, że mogłaby być jeszcze taka kategoria analityczna, okazało się w trakcie przeprowadzania badań.

Tabela 23

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu II,
które występują tylko w protokołach. Analizy w ramach modelu II**

Kategorie zdań	(n = 3598)	
	liczba	procent
Umowa	9	0,25
Dyrektywa teleologiczna II — forma częściowa — tylko q, wynik W wynika z semantyki	2	0,06
„Oferta pomocy”	54	1,50
Pozwolenie, przyzwolenie	47	1,31
Czynności porządkowo-organizacyjne	1 020	28,35

cyjach dydaktycznych, w których uczeń nie radzi sobie z wykonywaniem zadania i nauczyciel oferuje mu pomoc lub prosi, aby tej pomocy udzielili koledzy np. *Kto nie będzie rozumiał, niech podniesie rękę, ja podejść i wytłumaczę, pomogę; Kto pomoże odszukać Kraków? Kto pomoże Natalce?* [w domyśle: ręka do góry]. Zdania warunkowe *pozwolenia, przyzwolenia*, jak wskazuje nazwa, odnoszą się do wyrażenia zgody, (najczęściej przez nauczyciela) na wykonanie pewnych działań (najczęściej przez ucznia) np. *Jak chcesz to możesz zejść do pracowni komputerowej i przynieść te materiały pomocnicze.*

Pierwsze cztery kategorie zdań wymienione w tabeli 24 reprezentowane są znikomą ilością zdań warunkowych, zajmując łącznie niewiele ponad 3%. Sprawa wygląda zupełnie inaczej w przypadku zdań kategorii piątej, *czynności porządkowo-organizacyjnych*, które zajmują 28% w modelu II.

Decyzja o umieszczeniu informacji o zdaniach warunkowych, które występują tylko w podręcznikach lub tylko w protokołach, przed szczegółowymi analizami pozostałych zdań warunkowych w modelach zdań, wydaje się słuszna, gdy przesłedzić zestawienie przygotowane w tabeli 24.

Tabela 24

**Zdania warunkowe kategorii czynności porządkowo-organizacyjne
w protokołach a poziom kształcenia. Analizy w ramach modelu II**

Wybrana kategoria zdań	Klasa I (n = 1808)		Klasa III (n = 1790)	
	liczba	procent	liczba	procent
Czynności porządkowo-organizacyjne	517	28,60	503	28,10

Jak wynika z powyższych danych, wypowiedzi warunkowe, przy pomocy których nauczyciel reguluje czynności porządkowe na zajęciach, występują bardzo licznie w analizowanych protokołach. W klasie I stanowią one prawie 29%, a w klasie III 28%.

6.2.1. Funkcje wypowiedzi warunkowych w organizowaniu przez nauczyciela porządku na zajęciach

Wypowiedzi warunkowe, które wchodzi w skład kategorii porządkowo-organizacyjnej, a których przykłady zamieszczono w załączniku 2, odnoszą się do wyznaczania przez nauczyciela działań, jakie ma wykonać uczeń przed, w trakcie, czy po wykonaniu zadania dydaktycznego. Nie mają one znaczenia dla kształcenia intelektualnego ucznia. Wchodzi raczej w zakres funkcji wychowawczej, ucząc dyscypliny i organizacji pracy. W rozdziale podsumowującym, we wnioskach z badań formułuję prawidłowości na polu relacji (zależności): syntaktyka — semantyka (znaczenie) — funkcja. Jedną z tych prawidłowości obrazuje schemat 15 opisujący zależność między funktorem *kto*, a kategorią *porządkowo-organizacyjną*, do której zakwalifikowane były zdania, przy pomocy których nauczyciel reguluje czynności na zajęciach (zob. Analizy podsumowujące, prawidłowości w analizach zdań warunkowych).

Tabela 25

Wypowiedzi warunkowe kategorii *czynności porządkowo-organizacyjne* w typach treści kształcenia w protokołach klasy I i III. Analizy ramach modelu II

Klasa	Typ treści kształcenia	Liczba wypowiedzi warunkowych	Czynności porządkowo-organizacyjne	
			protokoły	
			liczba	procent
I	Polonistyczne	576	201	34,90
	Przyrodnicze	378	101	26,72
	Matematyczne	387	122	31,52
	Plastyczno-techniczne	402	69	17,16
	Muzyczno-ruchowe	65	24	36,92
III	Polonistyczne	674	232	34,42
	Przyrodnicze	520	119	22,88
	Matematyczne	345	103	29,86
	Plastyczno-techniczne	202	38	18,81
	Muzyczno-ruchowe	49	11	22,45

Wypowiedzi warunkowe, przy pomocy których nauczyciel reguluje czynności porządkowo-organizacyjne na zajęciach, zajmują poczesne miejsce we wszystkich typach treści kształcenia.

W treściach polonistycznych zakres występowania wypowiedzi porządkowo-organizacyjnych jest znaczny i wynosi w klasie I — 35%, a w kla-

sie III — 34%. W treściach matematycznych wskaźniki procentowe są znacznie mniejsze i wynoszą w klasie I — prawie 32%, a w klasie III — 30%. W treściach przyrodniczych zdania wchodzące w skład omawianej kategorii zdań zajmują 27% i 23%. Z kolei w treściach plastyczno-technicznych wskaźnik ten nie przekracza 20%, tak na pierwszym, jak i trzecim poziomie kształcenia. Treści muzyczno-ruchowe najmniej zasobne są w ilość wypowiedzi warunkowych o charakterze porządkowym; w klasie I odnotowano 65 tego typu wypowiedzi, w klasie III — 11.

6.2.2. Funkcje zdań warunkowych w ustanawianiu norm współzycia społecznego klasy szkolnej

Realizacja celów i zadań z zakresu edukacji polonistycznej powinna sprzyjać pojawianiu się zdań określających zasady zachowania się, działania, postępowania w sytuacjach społecznych, klasowych, towarzyskich. Przy okazji omawiania treści opowiadań, bajek, baśni, wierszy pojawiają się zdania normatywne. Nie są one jednak licznie reprezentowane; *normy współzycia społecznego, klasowego* stanowią 10% w podręcznikach i niespełna 4% w protokołach, dla obliczeń wykonywanych w ramach modelu II (patrz tabela 26). Niespełna 2% tych zdań odnotowano w treściach przyrodniczych, tak w propozycjach autorów podręczników, jak i wypowiedziach nauczycieli i uczniów. W pozostałych typach treści kształcenia nie odnotowano żadnego tego typu zdania lub też pojedyncze przykłady. W obliczeniach, w których brano pod uwagę wszystkie zdania warunkowe w modelach zdań, zdania opisywanej kategorii stanowią po 1% w podręcznikach i w protokołach (zob. załącznik 3, tabela I).

Zdania warunkowe czterech kolejnych kategorii zdań, tj. określających *sposoby zachowania się, działania w sytuacjach realnych; sposoby zachowania się, działania w sytuacjach hipotetycznych; rady, porady, apele; ostrzeżenia, groźby, przestrogi* są normami lub dyrektywami postępowania. Jedne bowiem są nakazami, kategorycznymi stwierdzeniami (np. *Jeśli pies cię zaatakuje, skul się, zasłoń twarz rękami i pozostań w bezruchu!*), inne zaś pozostawiają swobodę w wyborze sposobu działania (np. *Jeśli masz młodszego rodzeństwo, napisz, jak się nim opiekujesz. Jeśli nie masz, napisz, jak byś się nim opiekował, gdybyś je miał*). Pierwsze kwalifikowano do norm, drugie do dyrektyw. Jedne odnoszą się do społecznych zachowań (np. *Jeśli Twoje prawa są łamane, czujesz się krzywdzony, źle traktowany, powiedź to swojej pani lub zaufanej osobie*), inne zaś do opisu postępowania w sytuacjach np. wykonywania zadania dydaktycznego (*Jeśli chcesz bez problemu rozwiązać to zadanie, radzę Ci skorzystać*

Tabela 26

Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii normatywnych a typy treści kształcenia w podręcznikach i protokołach. Zestawienie w ramach modelu II

Typ treści kształcenia	Liczba zdań warunkowych	Wybrane kategorie zdań warunkowych modelu II									
		<i>Normy współżycia społecznego, klasowego</i>		<i>Sposób zachowania się, działania w sytuacjach realnych</i>		<i>Sposób zachowania się, działania w sytuacjach hipotetycznych</i>		<i>Rada, porada, apel</i>		<i>Ostrzeżenie, groźba, przestroga</i>	
		liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Podręczniki											
Polonistyczne	412	41	9,95	62	15,05	25	6,07	21	5,10	10	2,43
Przyrodnicze	591	10	1,69	61	10,32	2	0,34	106	17,94	46	7,78
Matematyczne	495	—	—	6	1,21	3	0,61	3	0,61	—	—
Plastyczno-techniczne	939	—	—	10	1,06	—	—	15	1,60	6	0,64
Muzyczno-ruchowe	74	3	4,05	1	1,35	—	—	5	6,76	2	2,70
Protokoły											
Polonistyczne	1250	44	3,52	181	14,48	10	0,8	18	1,44	3	0,24
Przyrodnicze	898	17	1,89	112	12,47	2	0,22	52	5,79	5	0,56
Matematyczne	732	3	0,41	14	1,91	2	0,27	6	0,82	2	0,27
Plastyczno-techniczne	604	1	0,17	29	4,80	1	0,17	9	1,49	2	0,33
Muzyczno-ruchowe	114	1	0,88	2	1,75	—	—	2	1,75	1	0,88

ze słowniczka ortograficznego). Pierwsze kwalifikowano do norm, drugie do dyrektyw. Usystematyzowane, rozdzielone na wymienione powyżej kategorie zdań, przykłady zdań warunkowych zamieszczono w załączniku 2.

Zdania warunkowe określające *sposoby zachowania się, działania w sytuacjach realnych* występują najliczniej w treściach polonistycznych, zajmując po 15% w podręcznikach i w protokołach. W treściach przyrodniczych procent ten jest nieco mniejszy i wynosi odpowiednio — 10% i 12%. W realizacji celów i zadań edukacji matematycznej, plastyczno-technicznej i muzyczno-ruchowej odnotowano niewielkie ilości tego typu zdań.

Zdań warunkowych trzeciej z wymienionych w tabeli 26 kategorii jest tak mało, iż właściwie trudno pisać o ich obecności w analizowanych dokumentach (może z wyjątkiem treści polonistycznych w podręcznikach, w których stanowią 6%).

Ze specyfiki treści programowych wynika, iż najwięcej zdań warunkowych, w których formułuje się rady, porady, ostrzeżenia, przestrogi, groźby występuje w treściach przyrodniczych. To bowiem w realizacji celów i zadań edukacji przyrodniczej, radzi się np., jak dbać o higienę ciała, aby zachować zdrowie; jak zachowywać się podczas wakacji, ferii, aby uniknąć wypadków; jak przechodzić

przez jezdnię, aby dotrzeć bezpiecznie na drugą stronę ulicy; jak zachowywać się w sytuacjach zagrożenia, np. burzy, pożaru, powodzi, aby bezpiecznie przetrwać niebezpieczny okres (zob. przykłady zdań warunkowych w aneksie 2).

6.2.3. Funkcje zdań warunkowych w kształtowaniu u uczniów umiejętności sprawnego działania — analiza na przykładzie dyrektyw teleologicznych

W analizach zdań warunkowych modelu II zwrócę szczególną uwagę na dyrektywy teleologiczne. Decyzja o wyborze i szczegółowym opisie tych postaci zdania warunkowego podyktowana jest względami merytorycznymi. Analizy teoretyczne, jak i wyniki badań empirycznych, wskazują na dużą rolę tego typu konstrukcji warunkowych w rozwoju u uczniów umiejętności sprawnego działania (zaplanowania, wykonania, kontroli i oceny działania). Przy użyciu formy dyrektywnej zdania formułuje się rady, zalecenia; wyraża przyzwolenie na wykonanie pewnych działań; niekiedy zaś formułuje przestrogi, czego nie należy wykonywać, bo wiąże się to z określonymi konsekwencjami. Pełnione funkcje zależą od typu i rodzaju dyrektywy. Rozróżnienie typów, rodzajów dyrektyw ze względu na ich funkcję, przynajmniej na ich funkcję podstawową, którą spełniają, czy mają one spełniać przy posługiwaniu się wyrażeniami danego języka, wiąże się z faktem, że funkcje te mogą się nakładać jedne na drugie⁸³. To samo zdanie dyrektywne może być zakwalifikowane do różnych kategorii zdań i pełnić różne funkcje, ale i ta sama funkcja może być realizowana przez zdania dyrektywne zakwalifikowane do różnych kategorii zdań⁸⁴.

Wynikiem badań nad dyrektywami teleologicznymi jest rozróżnienie dyrektyw o budowie pełnej i częściowej. W ramach tych ostatnich są takie, których *p* wynika z semantyki lub takie, których *p* jest implicytne. W tabeli 27 przedstawione są dane liczbowe, z których wynika, iż w podręcznikach klasy I dyrektywy teleologiczne pełne zajmują 9%. Dyrektywa teleologiczna częściowa — cel (wynik) implicytny zajmuje 35%. Konstrukcji częściowej z celem (wynikiem), który wynika z semantyki odnotowano tylko 5 zdań, co stanowi 0,5%.

W klasie III rozkłady procentowe przypadające na dyrektywę pełną i częściową z *p* wynikającym z semantyki są nieznacznie wyższe w porównaniu do klasy I, i tak dla pierwszej z wymienionych konstrukcji stanowią 12%, dla dru-

⁸³ Por. Z. ZIEMBIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposób ich wypowiedania...*, s. 18.

⁸⁴ Szczegółowo na temat zależności: syntaktyka — semantyka (znaczenie) — rola, czyt. rozdział: Analizy podsumowujące, prawidłowości w analizach zdań warunkowych.

giej nieznacznie ponad 1%. Co do dyrektywy o budowie częściowej z p impli-
cytnym odnotowano ponad 29% tego typu konstrukcji.

Tabela 27

**Dyrektywy teleologiczne rozpatrywane pod względem konstrukcji — ich występowanie
w ramach modelu II w podręcznikach**

Dyrektywy teleologiczne — konstrukcja	Klasa I ($n = 964$)		Klasa III ($n = 1547$)	
	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna — forma pełna	89	9,23	185	11,96
Dyrektywa teleologiczna — forma częściowa — cel C (wynik W) wynika z semantyki	5	0,52	20	1,29
Dyrektywa teleologiczna — forma częściowa — cel C (wynik W) impli- cytny	336	34,85	455	29,41

Dyrektywy o strukturze pełnej stanowią 10,91%, a konstrukcje częściowe 32,50%, co w sumie daje 43,41%. Dodam, gwoli ścisłości, iż konstrukcje częściowe dyrektywy teleologicznej nie zawierają funktorów warunkowych. Wynika to z faktu, iż są to najczęściej zdania pozbawione członu pierwszego zdania warunkowego tj. p . O przyczynach opuszczania — tak w wypowiedziach ustnych, jak i pisemnych — tego członu wypowiedzi pisano w rozdziale teoretycznym pracy.

Jeżeli chodzi o protokoły, wyniki badań tej samej kwestii zamieszczam w tabeli 28.

Tabela 28

**Dyrektywy teleologiczne rozpatrywane pod względem konstrukcji — ich występowanie
w ramach modelu II w protokołach**

Dyrektywy teleologiczne — konstrukcja	Klasa I ($n = 1291$)		Klasa III ($n = 1287$)	
	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna — forma pełna	114	8,83	91	7,07
Dyrektywa teleologiczna — forma częściowa — cel C (wynik W) wynika z semantyki	14	1,08	7	0,54
Dyrektywa teleologiczna — forma częściowa — cel C (wynik W) impli- cytny	245	18,98	279	21,68

Na zajęciach w klasach I i III sformułowano 205 dyrektyw pełnych i 545 częściowych, co, jeśli przedstawić w procentach, wynosi 8% i 21%.

W załączniku 3 zamieszczone są tabele XVIII i XIX prezentujące występowanie dyrektyw teleologicznych rozpatrywanych pod względem konstrukcji w typach treściach kształcenia w podręcznikach i protokołach klasy I i III.

6.2.3.1. Typy dyrektyw teleologicznych a nabywanie przez uczniów umiejętności sprawnego działania

Analiza jakościowa zdań warunkowych dyrektywnych doprowadziła do wyróżnienia trzech ich typów: dyrektyw teleologicznych I, II i III. Dyrektywy teleologiczne I określają cel *C* i działania *D* prowadzące do realizacji tego celu, dyrektywy teleologicznej III określają środki prowadzące do celu *C*. Uwzględniając teorię działania opracowaną przez Wojciecha Kojsa, można by dyrektywy III traktować jako podtyp dyrektyw I, te bowiem określając działania, zawierają w sobie — czasami *explicite*, a częściej *implicite* — wskazanie środków prowadzących do celu *C*. Dyrektywy teleologiczne II wyznaczone zostały dla wyróżnienia w treściach matematycznych działań *D*, prowadzących do realizacji matematycznego wyniku *W*.

Tabela 29

Typy dyrektyw teleologicznych w podręcznikach. Analizy w ramach modelu II

Typy dyrektyw teleologicznych	Podręczniki			
	klasa I (<i>n</i> = 964)		klasa III (<i>n</i> = 1547)	
	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna I	310	32,16	421	27,21
Dyrektywa teleologiczna II	103	10,68	227	14,67
Dyrektywa teleologiczna III	17	1,76	12	0,78

Objaśnienia: dyrektywa teleologiczna I — cel *C* i działanie *D*; dyrektywa teleologiczna II — wynik *W* i działanie *D*; dyrektywa teleologiczna III — cel *C* i środki działania *S*

Jak można zauważyć analizując dane z powyższej tabeli, kolejność wyliczeń dyrektyw „pokrywa się” z kolejnością procentowych udziałów przypadających na poszczególne typy dyrektyw. Zdania warunkowe dyrektywy I są najczęściej formułowane, tak w I, jak i III klasie. Dyrektywa II zajmuje prawie 11% na pierwszym poziomie kształcenia i 15% na poziomie trzecim. Patrząc na zestawienia liczbowe zamieszczone w tabeli 29 można łatwo obliczyć, iż różnica procentowa pomiędzy dyrektywą typu I i II, w klasie I, wynosi aż 21,48%, a w klasie III 12,54% na rzecz dyrektywy I. Dyrektyw III odnotowano śladowe ilości. W klasie I stanowią one 2%, w klasie III — 1% w modelu II zdań z podręczników.

Dyrektywy teleologiczne II są charakterystyczne dla treści matematycznych; występują one tylko w tym typie kształcenia, gdzie zajmują prawie 67%. Jeżeli popatrzeć na liczbę dyrektywy III można powiedzieć, iż występuje marginalnie we wszystkich typach treści kształcenia badanych podręczników. W przypadku treści muzyczno-ruchowych nie odnotowano żadnego przykładu dyrekty-

Tabela 30

**Typy dyrektyw teleologicznych w treściach kształcenia w podręcznikach
Analizy w ramach modelu II**

Typy dyrektyw teleologicznych	Podręczniki; treści kształcenia									
	polonistyczne (n = 412)		przyrodnicze (n = 591)		matematyczne (n = 495)		plastyczno- -techniczne (n = 939)		muzyczno- -ruchowe (n = 74)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna I	137	33,25	199	33,67	57	11,52	320	34,08	18	24,32
Dyrektywa teleologiczna II	—	—	—	—	330	66,67	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna III	6	1,46	15	2,54	1	0,20	7	0,75	—	—

wy II. Najwięcej dyrektyw teleologicznych typu I odnotowano w treściach plastyczno-technicznych. Nie ma w tym nic dziwnego, jeśli uświadomić sobie fakt, iż to przy pomocy zdań dyrektywnych autorzy podręczników określają działania prowadzące do realizacji celu C, którym w tym wypadku jest wykonanie prac plastycznych, technicznych, konstrukcyjnych. W treściach przyrodniczych celem, do którego osiągnięcia wskazuje się drogi postępowania są np. zachowanie zdrowia, zapewnienie zwierzętom pożywienia na zimę, bezpiecznego poruszania się po drogach itd. Dyrektywne konstrukcje warunkowe typu I zajmują duży 34% udział w treściach przyrodniczych i niewiele mniejszy, bo 33%, w treściach polonistycznych, w których służą m.in. do określania warunków pisania opowiadań, opisów; adresowania listów; redagowania zawiadomień, ogłoszeń, zaproszeń itd. W treściach muzyczno-ruchowych odnotowano 18 zdań dyrektywnych typu I, przy czym działania prowadzące do realizacji celu C mogą być wskazywane przez autora podręcznika, jak np. *Jeżeli chcesz zachować rytm, patrz na zapis nutowy* lub zadawane przez autora podręcznika do wskazania przez ucznia np. *Powiedz, co trzeba robić, aby zachować prawidłową postawę ciała*.

Jak sprawa wygląda w protokołach z obserwacji zajęć przedstawię w dwu kolejnych tabelach.

Tabela 31

Typy dyrektyw teleologicznych w protokołach. Analizy w ramach modelu II

Typy dyrektyw teleologicznych	Protokoły			
	klasa I (n = 1291)		klasa III (n = 1287)	
	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna I	261	20,22	273	21,21
Dyrektywa teleologiczna II	75	5,81	67	5,21
Dyrektywa teleologiczna III	37	2,87	37	2,87

W analizach dyrektyw w języku mówionym odnotowano bardzo podobny rozkład procentowy poszczególnych typów dyrektyw na pierwszym i trzecim poziomie kształcenia. Dyrektywy typu III zajmują identyczny, niewielki, niespełna 3% wskaźnik udziałów. Zdecydowanie dominującą w trzech wymienionych typach dyrektyw, jest dyrektywa I, zajmując 20% i 21%. Na miejscu drugim uplasowały się dyrektywy typu II, zajmując ponad 5% na obydwu poziomach kształcenia.

Zgodnie z ogólnymi założeniami pracy, dyrektywy poddawane były analizie uwzględniającym zarówno budowę syntaktyczną, jak i semantyczno-pragmatyczną analizę znaczeniową. To, iż trudno rozdzielić te typy analiz, wynika ze specyfiki przedmiotu opisu. Wydawać by się mogło, iż odnoszący się bezpośrednio do syntaktyki podział dyrektyw na pełne i częściowe nie uwzględnia aspektu semantycznego rozważań. Nic błędniejszego. Przy kwalifikacji dyrektywy o budowie częściowej do „p” implicytnego lub wynikającego z semantyki, trzeba było zastanowić się nad znaczeniem zdania, które poddawano kwalifikacji. Przy wyznaczaniu typu dyrektyw wiodącą była analiza semantyczna, a przy kwalifikacji rodzajów dyrektyw analiza syntaktyczna.

Tabela 32

**Typy dyrektyw teleologicznych w treściach kształcenia w protokołach
Analizy w ramach modelu II**

Typy dyrektyw teleologicznych	Protokoły; treści kształcenia									
	polonistyczne (n = 817)		przyrodnicze (n = 678)		matematyczne (n = 507)		plastyczno- -techniczne (n = 497)		muzyczno- -ruchowe (n = 79)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna I	167	20,44	192	28,32	46	9,07	115	23,14	14	17,72
Dyrektywa teleologiczna II	—	—	—	—	142	28,01	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna III	5	0,61	41	6,05	5	0,99	23	4,63	—	—

Co trzeba zrobić, aby wynik w niepokolorowanych okienkach także wynosił 20? Ile potrzeba jedności, aby otrzymać dziesiątkę? to przykłady dyrektyw teleologicznych II, które w realizacji celów i zadań edukacji matematycznej stanowią 28% w modelu II. Na dyrektywy typu I przypadło 9%, a typ III konstrukcji dyrektywnych reprezentowany jest 1% w treściach matematycznych. Jeżeli prześledzić rozkłady procentowe dyrektywy teleologicznej I w pozostałych typach treści, można zauważyć, iż najwięcej tego typu zdań odnotowano w treściach przyrodniczych, gdzie zajmują 28%; w treściach plastyczno-technicznych — 23%; w treściach polonistycznych — 20%; w treściach muzyczno-ruchowych zanotowano 14 dyrektyw I, co daje 18% i — podobnie jak to było w przypadku podręczników — jest to jedyny typ dyrektyw, jaki występuje w tym typie treści kształcenia. W treściach przyrodniczych zdań dyrektywnych wskazujących, czy

pytających o środki potrzebne dla realizacji celu C, odnotowano 6%, a w treściach plastyczno-technicznych 5%.

Jak już wspomniano o tym wcześniej, ze względu na obszerny zakres treściowej pracy znaczną część wyników badań zamieszczono w aneksie. W tym wypadku w załączniku 3 tabele XX, XXI prezentują typy dyrektyw teleologicznych w typach treści kształcenia w podręcznikach i protokołach klasy I i III.

6.2.3.2. Rodzaje dyrektyw teleologicznych a nabywanie przez uczniów umiejętności sprawnego działania

Dyrektywy teleologiczne przybierają postać pytań, poleceń i stwierdzeń. Od rodzaju dyrektywy zależy rodzaj czynności wykonywanych przez ucznia czy/i nauczyciela. Od rodzaju dyrektywy zależy więc rola, jaką pełnią te zdania w nabywaniu przez ucznia umiejętności sprawnego działania. Również w zależności od tego, czy uczeń jest twórcą, użytkownikiem, czy wykonawcą działania nakazanego, zalecanego, proponowanego do wykonania w dyrektywie, nabywa różne sprawności, umiejętności. Na działanie sprawne składa się wiele działań składowych, których realizacja w odpowiednim czasie, sposobie i precyzji wykonania pozwala określić, czy mamy do czynienia właśnie z takim działaniem. Trudno wymienić jest wszystkie typy czynności, jakie wykonuje uczeń pracując z różnymi rodzajami dyrektyw, można natomiast powiedzieć, iż wszystkie mieszczą się w fazach działania: preparacyjnej, realizacyjnej i kontrolno-oceniająco-korektywnej⁸⁵. To bowiem w syntaktyce i semantyce dyrektyw określony jest typ czynności, a ich wykonywanie prowadzi z czasem do nabywania przez ucznia pewnych sprawności, przyjmowania określonych postaw. Przedstawię kilka możliwych scenariuszy.

Dyrektywa—polecenie, dyrektywa—pytanie odnosić się może np. do wskazania przez ucznia propozycji działań, zaprojektowania działań, modyfikacji, kontroli i oceny działania, co wiąże się z nabywaniem przez niego takich umiejętności, jak: planowanie, projektowanie, przewidywanie, modyfikowanie planu działania, samokontrola, samoocena wykonania działania itd. Umiejętności te złożą się z czasem na wykształcenie u uczniów postawy otwartości wobec rozwiązywania różnego rodzaju problemów, samorealizacji, samodzielności, otwartości i odpowiedzialności w podejmowaniu działań⁸⁶. Dyrektywy—stwier-

⁸⁵ Zob. W. KOJS: *Przyczynek do rozważań o pedagogice obiektywnej*. W: *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Red. T. LEWOWICKI. Warszawa—Cieszyn 1995, s. 39—41.

⁸⁶ Zob. U. SZUŚCIK: *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym (klasy I—III) przeznaczony dla I etapu edukacyjnego szkoły podstawowej*. Katowice 1999. Program zatwierdzony przez MEN nr DKW-4014-29/99.

dzenia, jeżeli są stworzonym przez ucznia opisem działań *D* prowadzących do realizacji celu *C*, mogą wiązać się z nabywaniem przez ucznia umiejętności w zakresie formułowania instrukcji, przepisów, wyjaśniania zasad działania, wykonywania, korzystania z czegoś; wyjaśniania zasad przeprowadzania gier, zabaw; wyjaśniania zasad odczytania wyników testów, gier, psychozabaw itd.

Julian P. Sawiński, charakteryzując kompetencje uczniowskie, pisze m.in. o kompetencji „działania”, na którą to umiejętność składają się: organizowanie pracy własnej i innych; opanowanie technik i narzędzi pracy; projektowanie działań i przyjmowanie odpowiedzialności za ich przebieg i wyniki⁸⁷.

Po tym wprowadzeniu przechodzę do istoty sprawy tj. opisu rodzaju dyrektyw w podręcznikach i protokołach klasy I i III.

Tabela 33

**Rodzaje dyrektyw teleologicznych w podręcznikach i protokołach a poziom kształcenia
Analizy w ramach modelu II**

Rodzaje dyrektyw teleologicznych	Podręczniki				Protokoły			
	klasa I (n = 964)		klasa III (n = 1547)		klasa I (n = 1291)		klasa III (n = 1287)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywy—pytania	92	9,54	178	11,51	126	9,76	97	7,54
Dyrektywy—polecenia	256	26,56	348	22,50	81	6,27	119	9,25
Dyrektywy—stwierdzenia	82	8,51	134	8,66	166	12,86	161	12,51

Przyjmując jako podstawę podziału zdań dyrektywnych zmienne w postaci rodzaju dokumentu i poziomu kształcenia, otrzymano wyliczenia przedstawione w tabeli 33. Wynika z nich, iż w podręcznikach klasy I najczęściej odnotowano dyrektywy—polecenia, prawie 27%. Pytania stanowią niespełna 10%, a na stwierdzenia przypada ponad 8%. W klasie III kolejność poszczególnych rodzajów dyrektyw jest taka sama, jak w klasie I, z bardzo bliskimi wskaźnikami procentowymi przypadającymi na poszczególne rodzaje dyrektyw.

Jeżeli chodzi o wyniki odnotowane w protokołach, najczęściej zdań warunkowych dyrektywnych ma postać stwierdzeń; prawie 13% na pierwszym i trzecim poziomie kształcenia. W klasie I na miejscu drugim uplasowały się dyrektywy—pytania, a na trzecim polecenia z 6%. W klasie III sprawa wygląda odwrotnie, tj. miejsce drugie zajmują polecenia, a trzecie dyrektywy—pytania z niespełna 8%.

Aby udzielić odpowiedzi na pytanie diagnostyczne, ile jest poszczególnych rodzajów dyrektyw teleologicznych w podręcznikach i protokołach, skonstruowano tabelę 34, z której danych wynika, iż w podręcznikach dominują dyrekty-

⁸⁷ J.P. SAWIŃSKI: *Dlaczego kompetencje?* „Nowa Szkoła” 1998, nr 2, s. 10.

wy—polecenia, zajmując 24% w modelu II zdań. Dyrektywy—pytania stanowią prawie 11%. W badanych podręcznikach, aż 34,80% dyrektyw ma postać zadania dydaktycznego. Dyrektywy—stwierdzenia, pojawiające się w notatkach, tekstach informacyjnych, zajmują niespełna 9%.

Tabela 34

**Rodzaje dyrektyw teleologicznych w podręcznikach i protokołach
Analizy w ramach modelu II**

Rodzaje dyrektyw teleologicznych	Podręczniki (<i>n</i> = 2511)		Protokoły (<i>n</i> = 2578)	
	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywy—pytania	270	10,75	223	8,65
Dyrektywy—polecenia	604	24,05	200	7,76
Dyrektywy—stwierdzenia	216	8,60	327	12,68

Inaczej sprawa wygląda w protokołach z obserwacji zajęć. Na dyrektywy—stwierdzenia przypada prawie 13%. Stwierdzenia te są z reguły odpowiedziami na zadania dydaktyczne, które występują m.in. w postaci dyrektyw. Pytań i poleceń dyrektywnych odnotowano łącznie 16,41%. Przypomnę, iż w wyniku poprzednich obliczeń procentowych odnotowano, iż nauczyciel w 99% jest twórcą i użytkownikiem zadania dydaktycznego w formie warunkowej. Rola ucznia sprowadza się więc, w dużej mierze, do wykonywania zadań formułowanych przez nauczyciela. Uwzględniając powyższe spostrzeżenia interesującym wydało się zbadanie, jak wygląda rozkład procentowy dyrektyw, rozpatrywanych pod względem syntaktycznym-konstrukcyjnym i semantycznym w stwierdzeniach nauczyciela i ucznia w poszczególnych typach treści kształcenia.

Tabela 35

Rodzaje dyrektyw teleologicznych a poziom kształcenia. Analizy w ramach modelu II

Rodzaje dyrektyw teleologicznych	Klasa I (<i>n</i> = 2255)		Klasa III (<i>n</i> = 2834)	
	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywy—pytania	218	9,67	275	9,70
Dyrektywy—polecenia	337	14,94	467	16,48
Dyrektywy—stwierdzenia	248	11,00	295	10,41

Rozkłady procentowe przypadające na poszczególne rodzaje dyrektyw są bardzo podobne na dwóch porównywanych poziomach kształcenia. Na miejscu pierwszym, znalazły się polecenia z 15% w klasie I i ponad 16% w klasie III. Miejsce drugie zajmują dyrektywy—stwierdzenia z prawie identycznym wynikiem, 11% w klasie I i III. Około 1% mniejszy wskaźnik odnotowano dla dyrektyw—pytań w porównaniu do dyrektyw—stwierdzeń; zajmują one prawie 10% w modelu II zdań warunkowych w badanych dokumentach.

6.2.3.3. Stwierdzenia warunkowe dyrektywne nauczycieli i uczniów a typy treści kształcenia

Przejdę obecnie do zaprezentowania zapowiedzianych już charakterystyk dyrektyw—stwierdzeń nauczycieli i uczniów w typach treści kształcenia.

W protokołach z obserwacji zajęć na pierwszym poziomie kształcenia (patrz tabela 36) teleologiczne dyrektywy—stwierdzenia wypowiedziane przez nauczycieli zajmują 39,66%. Nieznacznie większy (o 2,39%) wskaźnik tych zdań odnotowano w wypowiedziach ucznia, 42,05%. W klasie III różnica między wskaźnikiem procentowym, jaki odnotowano w wypowiedziach nauczyciela i ucznia jest znaczna — 12,27% na rzecz ucznia. Tak znaczna różnica procentowa może wynikać z faktu, iż to nauczyciel jest twórcą, czy/i użytkownikiem, zadania dydaktycznego, uczeń zaś jego wykonawcą, który w formie stwierdzenia udziela odpowiedzi na pytania i polecenia nauczyciela.

Tabela 36

Dyrektywy teleologiczne — stwierdzenia nauczyciela i ucznia a poziom kształcenia Analizy w ramach modelu II

Rodzaj dyrektyw teleologicznych	Poziom kształcenia; wypowiedzi nauczyciela i ucznia							
	klasa I				klasa III			
	nauczyciel (n = 232)		uczeń (n = 176)		nauczyciel (n = 161)		uczeń (n = 239)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywy teleologiczne — stwierdzenia	92	39,66	74	42,05	53	32,92	108	45,19

Po zsumowaniu danych z poszczególnych klas okazało się, że dyrektywy—stwierdzenia wypowiedziane przez nauczycieli stanowią 37%, a u uczniów 44% w modelu II zdań.

Zestawiając łącznie wypowiedzi nauczyciela i ucznia, zauważyć można, iż udział procentowy dyrektywy teleologicznej stwierdzeniowej na pierwszym i trzecim poziomie kształcenia jest niemalże identyczny, wynosząc kolejno: 40,69% i 40,25%.

W realizacji celów i zadań edukacji polonistycznej na pierwszym poziomie kształcenia, przy prawie takiej samej liczbie stwierdzeń nauczyciela i ucznia, więcej dyrektyw formułuje nauczyciel. Uczeń udziela odpowiedzi na zadania dydaktyczne nauczyciela wyliczając w formie częściowej działania prowadzące do realizacji celu C. Jeżeli popatrzeć na wypowiedzi ucznia w klasie III, to można zauważyć, iż odnotowano ich większy udział, zarówno w konstrukcjach pełnych, jak i częściowych.

Tabela 37

**Stwierdzenia warunkowe dyrektywne nauczycieli i uczniów w treściach polonistycznych
Analizy w ramach modelu II**

Dyrektywy teleologiczne — stwierdzenia	Poziom kształcenia; dyrektywy—stwierdzenia							
	klasa I				klasa III			
	nauczyciel (<i>n</i> = 56)		uczeń (<i>n</i> = 55)		nauczyciel (<i>n</i> = 55)		uczeń (<i>n</i> = 92)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel <i>C</i> i działanie <i>D</i>	9	16,07	—	—	7	12,73	3	3,26
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	15	26,79	13	23,64	9	16,36	21	22,83
Dyrektywa teleologiczna III — forma pełna — cel <i>C</i> i środki działania <i>S</i>	1	1,79	—	—	—	—	—	—

W porównaniu do treści polonistycznych, w treściach przyrodniczych zarówno ilość, jak i zróżnicowanie kategoryjne dyrektyw jest bogatsze (zob. tabela 38).

Tabela 38

**Stwierdzenia warunkowe dyrektywne nauczycieli i uczniów w treściach przyrodniczych
Analizy w ramach modelu II**

Dyrektywy teleologiczne — stwierdzenia	Poziom kształcenia; dyrektywy — stwierdzenia							
	klasa I				klasa III			
	nauczyciel (<i>n</i> = 65)		uczeń (<i>n</i> = 61)		nauczyciel (<i>n</i> = 63)		uczeń (<i>n</i> = 116)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel <i>C</i> i działanie <i>D</i>	6	9,23	9	14,75	6	9,52	6	5,17
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	9	13,85	18	29,51	11	17,46	42	36,21
Dyrektywa teleologiczna III — forma pełna — cel <i>C</i> i środki działania <i>S</i>	—	—	—	—	6	9,52	3	2,59
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko <i>q</i> ; cel <i>C</i> wynika z semantyki	1	1,54	1	1,64	1	1,59	3	2,59
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	—	—	1	1,64	1	1,59	7	6,03

W klasie I w wypowiedziach stwierdzeniowych nauczyciela prawie 14% zajmują dyrektywy I o formie częściowej z *q* implicytnym. Podobnie, największy wskaźnik (prawie 30%) tych zdań odnotowano w wypowiedziach ucznia.

15% wśród wypowiedzi ucznia zajmują dyrektywy I o konstrukcji pełnej. W wypowiedziach nauczyciela wskaźnik ten jest niższy i wynosi niewiele ponad 9%. Pozostałe, wymienione w tabeli 38 kategorie dyrektywne zdań reprezentowane są pojedynczymi wypowiedziami, co stanowi niespełna 2%, tak w wypowiedziach ucznia, jak i nauczyciela.

Jeżeli chodzi o klasę III, odnotowano prawie dwukrotnie więcej wypowiedzi ucznia niż nauczyciela. Najwięcej jest dyrektyw I częściowych o q implicytnym. W klasie III w ostatnim z wymienionych typów treści w ogóle nie ma tego typu wypowiedzi, a w klasie I jest ich łącznie, w wypowiedziach ucznia i nauczyciela, tylko 3.

Ogólna liczba dyrektyw warunkowych nauczyciela i ucznia w treściach matematycznych jest niewielka (patrz tabela 39); dyrektywa II występuje tylko w treściach matematycznych.

Tabela 39

**Stwierdzenia warunkowe dyrektywne nauczycieli i uczniów w treściach matematycznych
Analizy w ramach modelu II**

Dyrektywy teleologiczne — stwierdzenia	Poziom kształcenia; dyrektywy—stwierdzenia							
	klasa I				klasa III			
	nauczyciel ($n = 50$)		uczeń ($n = 29$)		nauczyciel ($n = 28$)		uczeń ($n = 28$)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel C i działanie D	3	6,00	—	—	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko q , cel C implicytny	6	12,00	2	6,90	—	—	5	17,86
Dyrektywa teleologiczna II — forma pełna — wynik W i działanie D	3	6,00	2	6,90	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna II — forma częściowa — tylko q , wynik W implicytny	14	28,00	12	41,38	9	32,14	17	60,71
Dyrektywa teleologiczna III — forma pełna — cel C i środki działania S	1	2,00	2	6,90	—	—	—	—

Zaobserwowana w analizach poprzednich typów treści kształcenia tendencja większej liczby dyrektyw częściowych w stosunku do liczby dyrektyw o strukturze pełnej tutaj też jest zachowana. Na 5 dyrektyw II pełnych przypadają 52 dyrektywy II częściowe, w których nauczyciel w ponad 29% i uczeń w 51% wskazują sposoby osiągnięcia matematycznego wyniku W . Typ I dyrektywy w formie pełnej stanowi 6% w stwierdzeniach warunkowych nauczyciela klasy I. Należy jednak zwrócić uwagę, iż procent ten obliczony został na podstawie tylko 3 wypowiedzi.

Tabela 40

**Stwierdzenia warunkowe dyrektywne nauczycieli i uczniów w treściach
plastyczno-technicznych. Analizy w ramach modelu II**

Dyrektywy teleologiczne — stwierdzenia	Poziom kształcenia; dyrektywy—stwierdzenia							
	klasa I				klasa III			
	nauczyciel (<i>n</i> = 55)		uczeń (<i>n</i> = 29)		nauczyciel (<i>n</i> = 6)		uczeń (<i>n</i> = 3)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel <i>C</i> i działanie <i>D</i>	5	9,09	—	—	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	8	14,55	9	31,03	—	—	1	33,33
Dyrektywa teleologiczna III — forma pełna — cel <i>C</i> i środki działania <i>S</i>	5	9,09	2	6,90	1	16,67	—	—
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> wynika z semantyki	1	1,82	—	—	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	3	5,45	1	3,45	—	—	—	—

Właściwie tylko na zajęciach plastyczno-technicznych, które zarejestrowano w klasie I, można mówić o występowaniu stwierdzeń dyrektywnych. W klasie III odnotowano bowiem tylko 2 przykłady, jedna dyrektywa wypowiedziana przez ucznia i jedna przez nauczyciela. Dyrektywy typu I o konstrukcji pełnej występują tylko w wypowiedziach nauczyciela, stanowiąc 9% w modelu II zdań. Forma częściowa z *q* implicytnym stanowi w wypowiedziach nauczyciela prawie 15%, a w wypowiedziach ucznia — przy prawie takiej samej ilości odnotowanych przykładów zdań — 31%. Dyrektywa teleologiczna III, wskazująca środki realizacji celu, w formie pełnej wystąpiła 7 razy; 5 razy w wypowiedzi nauczyciela i 2 razy w wypowiedzi ucznia. Forma częściowa dyrektywy III tylko w 1 przypadku odnosi się do konstrukcji o *p* wynikającym z semantyki, w pozostałych 4 przypadkach są to konstrukcje z *p* implicytnym.

Dla przeprowadzenia analizy dyrektyw teleologicznych w treściach muzyczno-ruchowych nie tworzono osobnych tabel. Powód podjęcia tej decyzji jest bardzo prosty. Odnotowano zbyt małą liczbę przykładów zdań, aby móc sensownie wykonywać obliczenia procentowe i zestawiać je w tabelach. Wystarczy jeśli powiem, iż w klasie I na *n* liczące 6 stwierdzeń warunkowych nauczyciela, 2 z nich to dyrektywy I o formie pełnej. Z kolei w stwierdzeniach ucznia odnotowano tylko po jednym przykładzie dyrektywy I pełnej i dyrektywy częściowej z *q* implicytnym. Dodam, iż dwie wymienione konstrukcje dyrektyw, to wszystkie z wypowiedzi ucznia w modelu II zdań. W klasie III na 9 zdań zakwalifikowanych do modelu II w wypowiedziach nauczyciela odnotowano

po jednym przykładzie dyrektywy I pełnej i dyrektywy I częściowej z q implicytnym. W przypadku wypowiedzi ucznia nie odnotowano żadnego zdania, które spełniałoby warunki kwalifikacji do modelu II.

W załączniku 3 aneksu zamieszczono osiem tabel (XXII—XXIX), prezentujących rozmieszczenie dyrektyw teleologicznych rozpatrywanych pod względem konstrukcji, rodzaju i typu w poszczególnych typach treści kształcenia w podręcznikach i protokołach klasy I i III (zob. także opis dotyczący występowania dyrektyw teleologicznych w treściach muzyczno-ruchowych w podręcznikach i protokołach klasy I i III — załącznik 3).

6.2.4. Funkcja instruktażowa wypowiedzi warunkowych dyrektywnych

Zdania warunkowe dyrektywne służą autorom podręczników, nauczycielom, uczniom do formułowania różnego rodzaju instrukcji, przepisów wykonywania prac plastyczno-technicznych, wyjaśniania zasad przeprowadzania testów, gier, psychozabaw, i odczytywania ich wyników. Zasadniczym elementem wypowiedzi instruktażowej jest określenie przebiegu, kolejności, etapów wykonywania, powstawania czegoś.

Zdań warunkowych określających *przepisy wykonywania prac plastyczno-technicznych* odnotowano 224 w badanych podręcznikach, co stanowi 24% z liczby 939 zdań warunkowych zakwalifikowanych do treści plastyczno-technicznych modelu II zdań. Przykładem ilustrującym tę kategorię zdań jest instrukcja wykonania bociana zamieszczona w podręczniku: *Pomaluj bociana. Jeśli chcesz, aby był to model bociana białego — pomaluj końce skrzydeł czarną farbą; jeśli chcesz wykonać bociana czarnego — pomaluj całą sylwetkę na czarno, a końce skrzydeł i miejsce pod dziobem pozostaw białe.* Zdania warunkowe kategorii *instrukcji przeprowadzenia doświadczenia, badania* występują właściwie tylko w dwóch typach treści kształcenia, w treściach przyrodniczych i plastyczno-technicznych, zajmując niespełna 3%, w każdym z typów treści. Liczniej, w porównaniu do poprzedniej kategorii zdań, reprezentowana jest kategoria *instrukcji określających zasady działania, wykonywania, korzystania z czegoś*. Przypomnę, iż przykłady zdań warunkowych kwalifikowanych do poszczególnych kategorii zdań zamieszczone są w załączniku 2.

Najczęściej zdania będące *instrukcjami określającymi zasady działania, wykonywania, korzystania z czegoś*, formułowane są w realizacji celów i zadań edukacji przyrodniczej, stanowiąc ponad 5% w modelu II zdań. W treściach plastyczno-technicznych, w których prawdopodobieństwo pojawienia się tych zdań, wydawało się duże, odnotowano zaledwie 24 zdania, co stanowi niecałe 3%.

Tabela 41

**Zdania warunkowe dyrektywne o funkcji instruktażowej a typy treści kształcenia
w podręcznikach i protokołach. Zestawienie w ramach modelu II**

Typ treści kształcenia	Liczba zdań warunkowych	Wybrane kategorie zdań warunkowych modelu II											
		Przepis wykonania prac plastyczno-technicznych		Instrukcja przeprowadzenia doświadczenia, badania		Instrukcja określająca zasadę działania, wykonywania, korzystania z czegoś		Zdania określające przebieg, kolejność, etapy wykonywania, powstawania czegoś		Wyjaśnienie zasad przeprowadzania gier, zabaw; wypełniania krzyżówek, testów		Wyjaśnienie zasad odczytania wyników testów, gier, psychozabaw	
		liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Podręczniki													
Polonistyczne	412	—	—	—	—	22	5,34	10	2,43	11	2,67	17	4,13
Przyrodnicze	591	—	—	17	2,88	32	5,41	50	8,46	11	1,86	10	1,69
Matematyczne	495	—	—	—	—	7	1,41	20	4,04	17	3,43	5	1,01
Plastyczno-techniczne	939	224	23,86	27	2,88	24	2,56	270	28,75	8	0,85	—	—
Muzyczno-ruchowe	74	—	—	1	1,35	11	14,86	11	14,86	12	16,22	5	6,76
Protokoły													
Polonistyczne	1250	—	—	—	—	9	0,72	65	5,2	20	1,6	4	0,32
Przyrodnicze	898	—	—	9	1,00	6	0,67	51	5,68	21	2,34	1	0,11
Matematyczne	732	—	—	—	—	5	0,68	90	12,30	17	2,32	1	0,14
Plastyczno-techniczne	604	60	9,93	—	—	25	4,14	101	16,72	5	0,83	—	—
Muzyczno-ruchowe	114	—	—	—	—	4	3,51	16	14,04	8	7,02	—	—

W treściach matematycznych na 495 zdań warunkowych, 7 to reprezentanci opisywanej kategorii. Gdy prześledzić wskaźniki procentowe w poszczególnych typach treści kształcenia, łatwo dostrzec, iż największe przypadają dla treści muzyczno-ruchowych. Należy jednak zwrócić uwagę, iż procent ten obliczony został na podstawie 74 zdań, gdy np. w treściach plastyczno-technicznych odnotowano 939 zdań. Jeżeli chodzi o kategorię *zdania określające przebieg, kolejność, etapy wykonywania, powstawania czegoś*, zdecydowanie najwięcej tego typu zdań odnotowano w treściach plastyczno-technicznych, 270, co stanowi prawie 29%. W treściach przyrodniczych zdania warunkowe opisywanej kategorii stanowią 8% i odnoszą się np. do opisu etapów powstawania zjawisk atmosferycznych, hodowli rzeżuchy, czy opisu sposobów przejścia przez jezdnię, np. *Jeżeli chcesz być wzorowym pieszym, musisz zachować zasady przejścia przez jezdnię. Przy*

przejściu przez jezdnię musisz najpierw zatrzymać się na brzegu jezdni, spojrzeć w lewo, spojrzeć w prawo, jeszcze raz spojrzeć w lewo, jeśli nie nadjeżdżają pojazdy, przechodzisz. W połowie jezdni spoglądasz jeszcze raz w prawo.

Do kategorii instruktażowych należą również te ze zdań warunkowych, w których wyjaśnia się zasady przeprowadzania gier, zabaw, wypełniania krzyżówek, testów; wyjaśnia zasady odczytania wyników testów, gier, psychozabaw. Ilość zdań warunkowych kategorii *wyjaśniania zasad przeprowadzania gier, zabaw; wypełniania krzyżówek, testów* jest niewielka w poszczególnych typach treści kształcenia badanych podręczników, podobnie, jak ilość zdań kategorii *wyjaśnienia zasad odczytania wyników testów, gier, psychozabaw*⁸⁸. Niech za przykład tej kategorii zdań posłuży wypowiedź zamieszczona w podręczniku: *Sprawdź, czy jesteś dobrym kolegą. Jeśli podkreśliłeś osiem odpowiedzi, jesteś wspaniałym kolegą. Jeśli pięć, jesteś dobrym kolegą. Jeśli trzy, zastanów się, bo możesz stracić kolegę.*

Na 60 protokołów z obserwacji zajęć zarejestrowano 60 zdań warunkowych będących *przepisami wykonywania prac plastyczno-technicznych* i tylko 9 zdań kategorii określającej *instrukcje przeprowadzenia doświadczenia, badania*. Zdania warunkowe tych kategorii zajmują kolejno, w treściach plastyczno-technicznych 10% i treściach przyrodniczych 1%. Niespełna 1% zajmują *instrukcje określające zasadę działania, wykonywania, korzystania z czegoś*, instrukcje formułowane w realizacji celów i zadań z zakresu edukacji polonistycznej, przyrodniczej i matematycznej. W treściach plastyczno-technicznych wskaźnik ten jest nieco wyższy i wynosi 4%. Zdania określające *przebieg, kolejność, etapy wykonywania, powstawania czegoś*, najczęściej formułowane są w realizacji celów i zadań edukacji plastyczno-technicznej, gdzie służą nauczycielom i uczniom do opisu etapów powstawania różnego rodzaju prac plastycznych, technicznych. W treściach matematycznych zdania opisywanej kategorii służą do opisu np. kolejności wykonywania operacji matematycznych przy rozwiązywaniu zdań. W treściach polonistycznych i przyrodniczych odnotowano podobne ilości tego typu zdań warunkowych, które zajmują kolejno 5% i 6% w modelu II zdań. Niewielkie ilości zdań warunkowych dwu ostatnich kategorii zamieszczonych w tabeli 41 świadczą o tym, iż rzadko na obserwowanych zajęciach występowały gry, zabawy, testy, do wyjaśnienia których, następnie zaś do odczytania ich wyników, posługiwano by się konstrukcją warunkową.

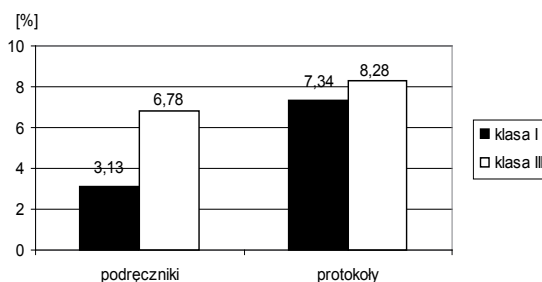
Na koniec należy wspomnieć jeszcze o takich formach instrukcji, które nie mają postaci językowej, a obrazkową. Autorka spotkała się z nimi w analizach podręczników. Twórcy zadania przedstawiają w formie obrazkowej plan wykonywania prac plastyczno-techniczno-konstrukcyjnych, często przy rysunkach

⁸⁸ Zob. badania R. Kojas nad nakazami, powinnościami i zakazami w grach i zabawach dydaktycznych. R. Kois: *Konieczność, możliwości i powinności w grach dydaktycznych*. W: *Modalne aspekty treści kształcenia*. „Chowanna” Tom Jubileuszowy. Red. W. Kois. Katowice 2009, s. 313—315.

zamieszczając liczby, które informują o kolejności wykonywania działań. Choć trudno poszukiwać *explicite* formułowanych zdań warunkowych w tego typu zadaniach dydaktycznych, to *implicite* zadania te można by uznać za warunkowe. Gdyby ująć w postaci językowej to zadanie dydaktyczne, przybrałoby ono z pewnością postać warunkową — pełną lub częściową. W postaci pełnej brzmiałoby np.: *Jeśli chcesz wykonać grzyby do zabawy „Grzybobranie”, to postępuj według instrukcji przedstawionej na obrazkach 1–6⁸⁹* i w takiej postaci słownej zakwalifikowane zostałyby do kategorii *przepisy wykonania prac plastyczno-technicznych*.

6.3. Funkcje zadaniowe zdań warunkowych (model III)

Zdania warunkowe zakwalifikowane do modelu III mają charakter zadaniowy. Wiązą bezpośrednio zdania warunkowe z zadaniem dydaktycznym. Analiza kategorii zdań modelu III pozwoli na wyeksponowanie roli zdań warunkowych w określaniu i dookreślaniu warunków wykonania zadania dydaktycznego, kształtowaniu samodzielności poznawczej ucznia, którą to samodzielność kształcić można m.in. poprzez stworzenie uczniowi przez nauczyciela, autora podręcznika możliwości przedstawienia propozycji rozwiązania zadania, zmiany warunków wykonania zadania, kształcenie u uczniów czynności oceny, samooceny, kontroli, samokontroli.



Wykres 3. Funkcje zadaniowe zdań warunkowych (model III)

Zdania warunkowe zakwalifikowane do modelu III nie są licznie reprezentowane w badanych dokumentach. Odnotowano 1407 tego typu zdań, co stanowi 13,10% ogółu zdań warunkowych, w tym w podręcznikach było ich odpowiednio 469 (9,90%), w protokołach: 938 (15,62%). Zanotowano też nieznaczny wzrost udziału tych zdań w klasie III w porównaniu z klasą I, z 12,82% do

⁸⁹ *Wesoła Szkoła III*. Karty pracy, część 1, s. 78.

13,31%. Uwzględniając zmienne w postaci rodzaju analizowanego dokumentu i poziomu kształcenia, otrzymano następujące dane (zob. Wykres 3): w podręcznikach klasy I zadaniowe zdania warunkowe stanowią 3%, w klasie III więcej niż drugie tyle (7%). Również w protokołach zaobserwowano, wprawdzie nieznaczny, ale jednak wzrost udziału tych zdań w klasie III, gdzie zajmują 8%, a w klasie I — 7%.

W modelu III nie odnotowano zdań, które występowałyby tylko w podręcznikach, lub tylko w protokołach.

6.3.1. Funkcje zdań warunkowych w określaniu i dookreślaniu warunków wykonania zadania dydaktycznego

Zdania typu: *Oczywiście to zdanie, które podaliście, jest naprawdę bardzo dobre, tylko gdyby nie było żadnych pytań dodatkowych. Ale my mamy konkretną pomoc, więc odpowiadamy: kto? wiosna; co zrobiła? pomalowała; jak? na zielono; co? brzozę i lipę; Spróbuj napisać utwór poświęcony Twojej rodzinie. Nie szkodzi, jeśli nie znajdziesz odpowiednich rymów, będzie to wtedy wiersz tzw. biały. Postaraj się, aby wiersz oddał atmosferę panującą w Twojej rodzinie;* to przykłady zdań kwalifikowanych do kategorii *określania i dookreślania warunków wykonania zadania*.

Z kategorią tą w bliskim sąsiedztwie semantycznym pozostają dwie kolejne kategorie zdań modelu III, tj. *zdania mówiące o zrozumieniu przez ucznia warunków wykonania zadania* i *zdania związane ze wskazaniem metody*. Zdania kategorii pierwszej opisują sytuacje, w których uczeń informuje nauczyciela o zrozumieniu lub braku zrozumienia warunków wykonania zadania. Czasami jest to forma bezpośredniej wypowiedzi słownej, np. na pytanie nauczyciela, *czy wszystkie dzieci zrozumiały zadanie?*, może paść odpowiedź twierdząca lub przecząca. Może też na tak sformułowane pytanie nastąpić twierdzący lub przeczący gest głową lub też natychmiastowe wykonywanie zadania, co jest wskaźnikiem zrozumienia. Dwie ostatnie z zarysowanych sytuacji wiążą się z płaszczyzną pragmatyczną analizy zdania warunkowego⁹⁰. Zdania tej kategorii mogą przyczyniać się do rozwoju u uczniów czynności oceny, samooceny, kontroli, samokontroli. Gest podniesienia ręki w odpowiedzi na polecenie nauczyciela *Jeżeli ktoś czegoś nie rozumie, to podniesie rękę do góry*, nastąpić może po czynności samooceny dokonanej przez ucznia. Opisowi czynności oceny, samooceny, kontroli, samokontroli poświęcony będzie jeden z kolejnych podrozdziałów pracy.

⁹⁰ Na temat pragmatyki czyt. podrozdział 2.3 pracy.

Zdania *mówiące o zrozumieniu przez ucznia warunków wykonania zadania* formułowane są bardzo rzadko przez autorów podręczników i nauczycieli. W podręcznikach odnotowano 1 zdanie, a w protokołach 15. Podobnie, odnotowano bardzo małe ilości zdań warunkowych reprezentujących kategorię *zdań związanych ze wskazaniem metody*: w podręcznikach 9, a w protokołach 17 zdań (zob. załącznik 3, tabela I). Są to zdania łączące się bezpośrednio z myśleniem konkretno-obrazowym. W przypadku trudności z wykonaniem zadania, nauczyciel, autor podręcznika wskazuje metodę, np. narysowanie półek z piłkami, policzenie głosek na palcach, ćwiczenie liczenia na kółkach, które to działania mają przyczynić się do powodzenia w rozwiązaniu zadania, tj. lepszego zrozumienia zadania, tak jak w przykładzie: *Jeśli źle ci się liczy głoski i literki, to policz je sobie na palcach. Dzieci, jeśli ktoś ma kłopot z liczeniem głosek i literek, to pomaga sobie liczeniem na palcach.*

Powrócę jednak do kategorii bogatszej w zdania warunkowe, kategorii *określenia i dookreślenia warunków wykonania zadania*. W podręcznikach odnotowano 109 tego typu zdań, co daje 23% w obliczeniach wykonanych w ramach modelu III, w protokołach 168, co daje 18%. Przy podziale na poziomy kształcenia, otrzymano dane liczbowe przedstawione w tabeli 42.

Tabela 42

Zdania warunkowe kategorii *określenie i dookreślenie warunków wykonania zadania* w podręcznikach i protokołach klasy I i III. Analizy w ramach modelu III

Wybrana kategoria zdań	Podręczniki				Protokoły			
	klasa I (n = 148)		klasa III (n = 321)		klasa I (n = 441)		klasa III (n = 497)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Określenie i dookreślenie warunków wykonania zadania	14	9,46	95	29,60	84	19,05	84	16,90

W podręcznikach zdania warunkowe opisywanej kategorii występują zdecydowanie częściej w klasie III, niż w klasie I. Sytuacja ta może wynikać z faktu, iż na wyższym poziomie kształcenia zadania dydaktyczne są bardziej złożone strukturalnie. Inaczej mówiąc, do formułowania zadań dydaktycznych używa się więcej zdań, w tym zdań warunkowych.

W protokołach, przy nieznaczącej przewadze zdań modelu III w klasie III, odnotowano taką samą liczbę zdań omawianej kategorii w klasie I, jak i III. Na pierwszym poziomie kształcenia daje to 19%, a na poziomie trzecim 17%.

Odpowiedzi na pytanie, czy zdania kategorii *określenia i dookreślenia warunków zadania* pozostają w związku z treściami kształcenia, w jakich występują, wyjaśni analiza danych przedstawionych w tabeli 44. Z zamieszczonych danych wynika, iż opisywana kategoria zdań jest charakterystyczna dla formułowania zadań z zakresu edukacji matematycznej (w podręcznikach stanowi

46%, w protokołach 29%). W treściach muzyczno-ruchowych w podręcznikach odnotowano 6 zdań reprezentujących tę kategorię, co przy n liczącym 16 zdań dało wysoki wynik (37,50%), w protokołach wskaźnik ten jest jeszcze wyższy i wynosi 64%.

6.3.2. Funkcje zdań warunkowych w przedstawianiu przez ucznia propozycji rozwiązania zadania

Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia to kategoria zdań o charakterze modalnym⁹¹, bardzo ważna dla wykazania roli zdań warunkowych w rozwoju poznawczym, kształtowaniu samodzielności poznawczej ucznia. Blisko funkcyjnie i semantycznie tej kategorii zdań znajdują się zdania, w których *nauczyciel, autor podręcznika stwarza uczniowi możliwość zmiany warunków wykonania zadania*. Są to zdania typu: *Jeśli uważasz, że jest to dla Ciebie nieodpowiedni temat na pisanie wiersza, napisz wiesz na dowolny temat; Jeśli chcesz możesz swojemu światelku nadać inny kształt* (w sytuacji wykonywania światelka odbłaskowego przez dzieci). Zdania kategorii pierwszej w modelu III zdań w podręcznikach stanowią 20%, w protokołach 28%. Zdania kategorii drugiej są bardzo nielicznie reprezentowane — w podręcznikach 2 przykłady, w protokołach 12 (zob. załącznik 3, tabela I). Analizom poddano również zdania warunkowe kategorii *propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela, autora podręcznika*; w podręcznikach zdania te stanowią 21%, w protokołach 10% (patrz tabela 43). Ze względu na zbyt małą liczbę odnotowanych przykładów zdań, w zestawieniach tabelarycznych nie uwzględniano kategorii *nauczyciel, autor podręcznika stwarza uczniowi możliwość zmiany warunków wykonania zadania*.

Zdania kategorii wymienionej w tabeli 43 jako pierwsza, zajmują w klasie I — 32%; w klasie III wskaźnik ten wynosi 15%. Na zajęciach na pierwszym poziomie kształcenia uczniów w 105 zdaniach przedstawiał własną propozycję rozwiązania zadania, co daje 24% w modelu III zdań; w klasie III wskaźnik procentowy był wyższy i wynosił 31%. *Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela, autora podręcznika* ma niższe wskaźniki procentowe, tak w pierwszym, jak i drugim rodzaju dokumentu. Największą różnicę procentową odnotowano w przypadku zajęć zaprotokołowanych w klasie III. Pomiędzy pierwszą i drugą z wymienionych kategorii zdań różnica procentowa

⁹¹ Jej modalny charakter wynika z możliwości, jakie stawia przez uczniem rozwiązującym zadanie dydaktyczne. Czyt. informacje na temat modalności, rozdział 3 pracy.

Tabela 43

Zdania warunkowe kategorii *propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia; propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela, autora podręcznika* w podręcznikach i protokołach klasy I i III. Analizy w ramach modelu III

Wybrane kategorie zdań	Podręczniki				Protokoły			
	klasa I (n = 148)		klasa III (n = 321)		klasa I (n = 441)		klasa III (n = 497)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia	47	31,76	48	14,95	105	23,81	155	31,19
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela, autora podręcznika	29	19,59	33	10,28	49	11,11	44	8,85

wynosi 22,34% na rzecz kategorii *propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia*.

Tabela 44

Zdania warunkowe w wybranych kategoriach zdań modelu III w typach treści kształcenia w podręcznikach i protokołach. Zestawienie w ramach modelu III

Typ treści kształcenia	Liczba zdań warunkowych	Wybrane kategorie zdań warunkowych modelu III							
		<i>Określenie i dookreślenie warunków wykonania zadania</i>		<i>Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia</i>		<i>Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez autora podręcznika; nauczyciela</i>		<i>Ocena, samoocena dokonana przez ucznia</i>	
		liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Podręczniki									
Polonistyczne	105	8	7,62	39	37,14	22	20,95	26	24,76
Przyrodnicze	69	3	4,35	33	47,83	2	2,90	20	28,99
Matematyczne	192	88	45,83	7	3,65	9	4,69	27	14,06
Plastyczno-techniczne	87	4	4,60	15	17,24	59	67,82	4	4,60
Muzyczno-ruchowe	16	6	37,50	—	—	5	31,25	1	6,25
Protokoły									
Polonistyczne	351	50	14,25	95	27,07	28	7,98	63	17,95
Przyrodnicze	205	12	5,85	86	41,95	10	4,88	25	12,20
Matematyczne	189	54	28,57	34	17,99	9	4,76	26	13,76
Plastyczno-techniczne	134	14	10,45	40	29,85	45	33,58	10	7,46
Muzyczno-ruchowe	59	38	64,41	5	8,47	1	1,69	4	6,78

Optymizmem, z punktu widzenia wkładu w kształtowanie samodzielności poznawczej ucznia, może napawać fakt, iż *propozycje rozwiązania zadania przedstawione przez ucznia* w treściach polonistycznych i przyrodniczych są liczniejsze, niż zdania kategorii *propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez autora podręcznika* (zob. tabela 44). W treściach plastyczno-technicznych autorzy podręcznika w modalnych kategoriach konieczności w 68% określają sposoby, propozycje rozwiązania zadania. Uczeń w 17% tego typu zdań proponował swoje rozwiązania. W treściach muzyczno-ruchowych odnotowano tylko 5 zdań z propozycją autora podręcznika.

W protokołach z obserwacji zajęć to uczeń, w zdecydowanej przewadze ilościowej, jest twórcą propozycji rozwiązania zadania. Sytuacja ta może wynikać z faktu, iż to nauczyciel jest twórcą czy/i użytkownikiem zadania dydaktycznego, a uczeń jego wykonawcą, który proponuje rozwiązanie, udzielając odpowiedzi na pytania i polecenia nauczyciela.

6.3.3. Funkcje zdań warunkowych w kształtowaniu u uczniów czynności oceny, samooceny, kontroli, samokontroli

Bardzo ważne z punktu widzenia kształtowania osobowości ucznia, czy — precyzyjniej mówiąc — przygotowania ucznia do samokształcenia, są zdania związane z oceną, samooceną, kontrolą, samokontrolą. Zdania te występują marginalnie w analizowanych dokumentach. W podręcznikach wskaźnik procentowy zdań *kontroli (korekty), samokontroli (autokorekty) dokonanej przez ucznia* wynosi 0,68%. Przykładów zdań, które mogłyby być kwalifikowane do kategorii *kontroli (korekty) dokonanej przez autora podręcznika*, właściwie nie ma, stanowią bowiem 0,04%. Z kolei w protokołach zdania reprezentujące te kategorie zdań zajmują (kolejno) 0,50% i 0,33% (zob. załącznik 3, tabela I).

W dalszych analizach opiszę szczegółowo kategorię *oceny, samooceny dokonanej przez ucznia*. Widać bowiem w zestawieniu tabelarycznym 45, iż zdania kategorii *oceny dokonanej przez nauczyciela, autora podręcznika* występują bardzo rzadko w wypowiedziach wymienionych podmiotów kształcenia. W semantyce tej kategorii zdania nie pojawiło się działanie w postaci samooceny dokonanej przez nauczyciela czy/i autora podręczników.

Wskaźnik procentowy zdań kategorii *oceny, samooceny dokonanej przez ucznia*, zdań typu: *Jeśli wiesz, który to kwiat, to podejdź i przypnij pod nim napis; Jeśli ktoś uważa, że umie już wykonywać takie działania dobrze, pisze długopisem, jeśli nie czuje się na siłach, pisze ołówkiem*, też nie jest wysoki, zważywszy na fakt, iż 21% i 15% w podręcznikach klasy I i III otrzymano

Tabela 45

Zdania warunkowe kategorii ocena, samoocena dokonana przez ucznia; ocena dokonana przez nauczyciela, autora podręcznika w podręcznikach i protokołach klasy I i III
Analizy w ramach modelu III

Wybrane kategorie zdań	Podręczniki				Protokoły			
	klasa I (n = 148)		klasa III (n = 321)		klasa I (n = 441)		klasa III (n = 497)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Ocena, samoocena dokonana przez ucznia	31	20,95	49	15,26	63	14,29	65	13,08
Ocena dokonana przez nauczyciela, autora podręcznika	3	2,03	7	2,18	20	4,54	30	6,04

poprzez wyliczenia dokonane w ramach modelu III. W przypadku protokołów wskaźnik ten jest niższy i wynosi (odpowiednio): 14% i 13%.

W zestawieniach ogólnych, przy wyliczeniach wykonanych w ramach wszystkich zdań warunkowych w różnych kategoriach zdań, z rozdzieleniem na rodzaje dokumentów i poziomy kształcenia, zdania kategorii *oceny, samooceny dokonanej przez ucznia* w podręcznikach klasy I zajmują 1,77%, w klasie III — 1,58%. W protokołach wskaźnik ten wynosi tyle samo — 2,13% na pierwszym i trzecim poziomie kształcenia (zob. załącznik 3, tabela II). Można zalecać, na podstawie uzyskanych wyników badań, formułowanie przez nauczycieli i autorów podręczników większej ilości zadań dydaktycznych, które zalecałyby uczniowi dokonywania wiedzytwórczej, badawczej czynności samooceny; nie wspominając już o wykonywaniu tych czynności przez samych nauczycieli⁹².

W badanych podręcznikach na 105 zdań zakwalifikowanych do modelu III w treściach polonistycznych 26 to zdania mówiące o *ocenie, samoocenie dokonanej przez ucznia*, co daje 25% w modelu III zdań (zob. tabela 44). W zestawieniu ogólnym, w którym udziały procentowe obliczane są na podstawie ilości wszystkich zdań warunkowych w kategoriach zdań w treściach polonistycznych w podręcznikach, zdania opisywanej kategorii zajmują niespełna 3%. W realizacji celów i zadań edukacji matematycznej zdania warunkowe, których semantyka odnosi do oceny, samooceny ucznia stanowią 14% w modelu III zdań (zob. tabela 44). W zestawieniu ogólnym, gdy za „n” przyjmę wszystkie zdania warunkowe w kategoriach zdań w treściach matematycznych w podręcznikach, wskaźnik ten wynosi nieco ponad 2%; nie mówiąc nawet o śladowej obecności zdań tej kategorii w treściach plastyczno-technicznych i muzyczno-ruchowych (zob. załącznik 3, tabela III).

⁹² Na temat dobroczynnych, z punktu widzenia kształtowania m.in. samodzielności poznawczej nauczycieli i uczniów, wiedzytwórczych, badawczych działań kontrolnych (samo-kontrolnych), ocennych (samoocennych) czyt. np. W. Kois: *Przyczynę do rozważań...*, s. 41; W. Kois: *Praca zawodowa...*, s. 27—28; W. Kois: *Treści kształcenia — stare...*, s. 103—104.

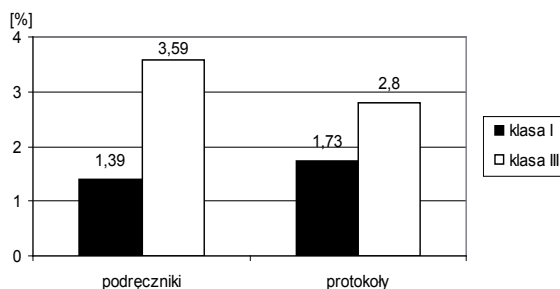
Wypowiedzi warunkowe nauczycieli i uczniów kwalifikowane do opisywanej kategorii zdania w poszczególnych typach treści kształcenia zajmują takie miejsca procentowe, jak przedstawiono w tabeli 44. Jeżeli chodzi o zakres ich występowania w zestawieniach ogólnych wykonanych przy „n” odnoszącym się do wszystkich wypowiedzi warunkowych nauczyciela i ucznia w poszczególnych typach treści kształcenia, są one następujące: treści polonistyczne: 2,86%; treści przyrodnicze: 1,58%; treści matematyczne: 2,46%; treści plastyczno-techniczne: 1,05%; treści muzyczno-ruchowe: 1,92% (zob. załącznik 3, tabela IV).

6.4. Polifunkcyjność zdań warunkowych (model IV)

Zdania warunkowe modelu IV mają charakter mieszany (pisałam o tym w założeniach kategoryzacji). Trudno wyznaczyć jedną, nadrzędną funkcję dla zdań wchodzących w zakres tego modelu zdania, dlatego też tytuł podrozdziału mówi o polifunkcyjności zdań warunkowych modelu IV. Obok funkcji wynikających bezpośrednio z analiz pragmatycznych, tj. np. udzielenia pochwały, upomnienia, pouczenia, wyrażenia irytacji, wyrzutu, pojawiają się takie zdania, których formułowanie wiąże się z funkcją zabawową. Są to zdania warunkowe w tekstach wierszy, piosenek; w zagadkach, zgadywankach; przysłowiach, powiedzeniach, zwyczajach; formułowane jako żarty, śmieszności, dowcipy. Obok tych dwóch grup funkcyjnych mamy do czynienia z takimi zdaniami, które wiązać można z pojawieniem się w umysłach dzieci metainformacji (kategoria z *metapoziomu*), zachętami do podejmowania dodatkowego działania (kategoria zdań „dla zainteresowanych”), rozwojem wyobraźni dziecka, badaniem stanu emocjonalnego dziecka (kategorie zdań: *propozycje rozpoczęcia zdań w formie spójników warunkowych, filtrujące*).

Model IV tworzy 16 kategorii zdań warunkowych⁹³, których reprezentacje zdaniowe zajmują marginalne miejsce w ogólnych zestawieniach modelowych. Jest to dokładnie 4,73% (w tym w podręcznikach 4,98%, w protokołach 4,53%). W klasie I odnotowano 170 tego typu zdań, co stanowi zaledwie 3,70% ogółu zdań warunkowych, w klasie III było ich 338, co daje 5,50% wśród wszystkich konstrukcji zdań warunkowych. Jeżeli wziąć pod uwagę zmienną w postaci rodzaju analizowanego dokumentu w podziale na szczeble kształcenia, w podręcznikach klasy I wskaźnik procentowy tego modelu zdań wynosi ponad 1%, w klasie III — prawie 4%; w protokołach: na pierwszym poziomie kształcenia — 2%, na poziomie trzecim — 3% (zob. wykres 4).

⁹³ Zob. podrozdział 5.1. *Założenia teoretyczne i metodologiczne kategoryzacji zdań warunkowych*.



Wykres 4. Polifunkcyjność zdań warunkowych (model IV)

W protokołach odnotowano cztery kategorie zdań, które wystąpiły tylko w tym rodzaju dokumentu (patrz tabela 46). Semantyka dwóch pierwszych kategorii mogła być właściwie odczytana i zakwalifikowana do odpowiedniej kategorii dopiero po uwzględnieniu sytuacji socjolingwistycznej⁹⁴ zarejestrowanej w protokole z obserwacji zajęć. Są to kategorie *explicite* wskazujące na aspekty pragmatyczne analizy warunkowej (czyt. podrozdział następnymy książki).

Tabela 46

Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu IV, które występują tylko w protokołach. Analizy w ramach modelu IV

Kategorie zdań	(n = 272)	
	liczba	procent
Fragment dłuższej wypowiedzi ucznia, nauczyciela w formie opowiadania, opisu	98	36,03
Fragment tekstu, gazetki szkolnej w protokole	36	13,24
Upomnienie, pouczenie	27	9,93
Irytacja, wyrzut	11	4,04

W analizach podręczników odnotowano tylko jedną kategorię zdania warunkowego, która nie pojawiła się w protokołach. Jest to kategoria *opisująca prawa, obowiązki, w tym prawa dziecka*. Zarejestrowano w podręcznikach klasy III (zob. załącznik 3, tabela XL) 9 zdań reprezentujących tę kategorię.

⁹⁴ Na sytuację socjolingwistyczną składa się i kontekst (tj. kontekst językowy) i konsytuacja (tj. cała sytuacja towarzysząca aktowi parole). Tradycyjnie bowiem wyróżnia się dwa czynniki jako tworzące istotną znaczeniową otoczkę wszystkich wypowiedzi języka praktycznego. Pierwszy z nich akcentować ma wyznaczniki znaczeniowe, które niesie ze sobą fakt, iż dana wypowiedź zamieszczona jest wśród innych wypowiedzi tekstu, że znajduje się w ich kontekście, drugi zaś obejmuje wszystkie pozostałe (pozakontekstowe) elementy sytuacji towarzyszącej. Z. ZIEMBIŃSKI, M. ZIELIŃSKI: *Dyrektywy i sposób...*, s. 69—70.

6.4.1. Pochwała, docenienie, upomnienie, pouczenie, irytacja, wyrzut oraz inne komunikaty wyrażane przy pomocy wypowiedzi warunkowych

Wśród zdań warunkowych są takie, których znaczenie, a tym samym określenie roli, jaką pełną w edukacji wczesnoszkolnej, zależy od sytuacji socjolingwistycznej. Jedną z funkcji zdań warunkowych, jaką określić można z uwzględnieniem aspektu pragmatycznego analizy, jest wyrażenie *pochwały, docenienia*. Można kogoś pochwalić formułując wypowiedź, czyniąc gest, manipulując mimiką twarzy. Z uwagi na przedmiot badań interesują mnie przede wszystkim pochwalne zachowania werbalne, którym towarzyszyć mogą zachowania niewerbalne. Na 509 zdań warunkowych zakwalifikowanych do modelu IV w podręcznikach i protokołach, 32 to zdania reprezentujące kategorię *pochwały, docenienia*. Daje to 6,29% w modelu IV zdań. Jeżeli wziąć pod uwagę osobno podręczniki i protokoły, to wskaźniki procentowego udziału plasują się następująco: podręczniki — 10,55%, protokoły — 2,57%⁹⁵.

Zdania typu: *Ale wyciszcie się, bo naprawdę przeszkadzacie. Nic nie wyjdzie z takiej rozmowy, jeśli będziemy jeden przez drugiego wrzeszczeć; Ładnie czytałeś, ale zapewniam, że czytałbyś lepiej, gdybyś nie miał czegoś w buzi* (w zachowaniach niewerbalnych odnotowane, iż nauczycielka kiwa dezaprobująco głową), kwalifikowano jako *upomnienia, pouczenia*. Odnotowano 27 tego typu zdań (patrz tabela 46). Zdań kategorii *irytacji, wyrzutu* odnotowano 11 (patrz tabela 46). Warto wspomnieć, iż irytują się i wyrażają to w formie warunkowej nie tylko nauczyciele, np. wypowiadając zdanie: *Jeśli chcesz, to wywołamy Cię na środek i będziemy zadawać ci różne zadania. Zobaczymy wtedy, czy jesteś taki dobry bez pomocy kalkulatora* (w zachowaniach niewerbalnych: uczeń stoi z pochyloną głową, w rękę trzyma kalkulator, nauczycielka mówi podniesionym głosem), ale i uczniowie, formułując np. takie zdania, jak: *Zanim Ty przeczytasz, to minie pół dnia* (zwraca się uczeń do ucznia odpowiednio intonując wypowiedź).

Oprócz wymienionych powyżej, zdania warunkowe uwikłane w kontekst sytuacyjny służyć mogą do wyrażenia obietnicy, namowy, zachęty, reklamy, które to kategorie zdań odnotowano tylko w analizach jakościowych. To, jak kontekst wypowiedzi może wpływać na zmianę znaczenia, a tym samym funkcję zdania, przedstawię na przykładzie: uczniowie wspólnie z nauczycielem wybierają osoby, które będą czytały i interpretowały wypowiedzi bohaterów bajki *Lis i kozioł*. Nauczyciel pyta: *Kto będzie naszą gąską?* W zachowaniach

⁹⁵ Obliczenia wykonane na podstawie danych zamieszczonych w załączniku 3, tabele XL—XLV wraz z opisem zdań warunkowych występujących w treściach plastyczno-technicznych i muzyczno-ruchowych.

niewerbalnych: brak odpowiedzi. Nauczyciel: *Co by było Andrzej, gdybyś to ty był gąską?* Uczeń: *No, dobrze* (odnotowano brak entuzjazmu w zachowaniach niewerbalnych chłopca)⁹⁶. Zdanie z funktorem *gdyby* wypowiedziane przez nauczyciela można by zakwalifikować do kategorii: *propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela*. Takie, a nie inne zakwalifikowanie tego przykładu wypowiedzi warunkowej zależne jest od pragmatyki. Bez odnotowania kontekstu wypowiedzi, zdanie warunkowe zostałoby zakwalifikowane do kategorii: *sposobu zachowania się, działania w sytuacjach hipotetycznych*.

W analizach pragmatycznych warto wspomnieć o kategorii *retorycznej* zdań warunkowych. Odnotowano niewiele tego typu zdań, bo tylko 18 (7 w podręcznikach i 11 w protokołach — zob. załącznik 3, tabele XL—XLV — i opis zdań warunkowych występujących w treściach plastyczno-technicznych i muzyczno-ruchowych), co stanowi łącznie 3,54% w modelu IV. Do tej kategorii zaliczono te zdania warunkowe, których retoryczność wynika z zastosowanej intonacji wypowiedzi np. *Kto nie zna takich bajek jak „Kopciuszek”, „Stoliczku nakryj się”, „Czerwony kapturek”?* (w domyśle: *wszyscy znamy*), jak również te zdania — pytania, polecenia — na które ich twórca i/lub użytkownik (nauczyciel i/lub autor podręcznika) sam udziela natychmiastowej odpowiedzi, nie czekając na reakcje ucznia np. *Czy wiesz, co jest potrzebne, żeby żarówki świeciły, lodówki mroziły, pracowały komputery i telewizory? Te wszystkie urządzenia potrzebują energii elektrycznej*. Natychmiastową reakcją nauczyciela, udzielającego odpowiedzi na zadane przez siebie pytanie, odnotowano w zachowaniach niewerbalnych w protokole z przebiegu zajęć.

6.4.2. Rola zdań warunkowych w czynnościach zabawowych

Specyfiką kształcenia wczesnoszkolnego jest to, że dziecko uczy się bawiąc, w tym m.in. poprzez: śpiewanie piosenek; czytanie i deklamowanie wierszy; udzielając odpowiedzi na zagadki, zgadywanki; samo wymyślając zagadki, zgadywanki; żartując, dowcipkując itp. Do konstrukcji wszystkich tych form pracy-zabawy wykorzystywane są zdania warunkowe.

W kategorii *wiersze, piosenki* odnotowywano te z wierszy i piosenek, które rozpoczynały się od zdań warunkowych lub/i takie, w których strukturze często pojawiały się konstrukcje warunkowe (zob. przykłady zdań w załączniku 2). Przy czym nie analizowano wszystkich zdań warunkowych, jakie wchodziły w skład wierszy, piosenek, ograniczając się do odnotowania, iż wystąpił taki wiersz, czy taka piosenka. Na podstawie wyników badań okazało się, iż w pro-

⁹⁶ Przykład odnotowany w jednym z analizowanych protokołów z obserwacji zajęć.

Tabela 47

Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań związanych z zabawą
Analizy w ramach modelu IV

Kategorie zdań związane z zabawą	Podręczniki (n = 237)		Protokoły (n = 272)	
	liczba	procent	liczba	procent
Wiersze, piosenki	51	21,52	4	1,47
Zagadki, zgadywanki	21	8,86	24	8,82
Przysłowia, powiedzenia, zwyczaje	15	6,33	9	3,31
Żarty, śmieszności, dowcipy	2	0,84	2	0,74

tokołach odnotowano 4 przykłady tej kategorii zdań, w podręcznikach 37 wierszy w treściach polonistycznych i 8 piosenek w treściach muzyczno-ruchowych. W pozostałych typach treści kształcenia odnotowano pojedyncze przypadki tego typu form zdania warunkowego (zob. załącznik 3, tabele XL—XLV) i opis zdań warunkowych formułowanych w treściach plastyczno-technicznych i muzyczno-ruchowych).

Najwięcej zdań warunkowych, które służą do formułowania *zagadek*, *zga-dywanek* odnotowano w treściach matematycznych, tak w podręcznikach, jak i protokołach (9 zdań — podręczniki, 18 — protokoły; zob. załącznik 3, tabele XLIV i XLV). Są to zdania typu: *Jeśli liczbę, o której myślę podzielę przez 3, to otrzymam 80. O jakiej liczbie myślę?* Z kolei zdania typu: *Jeśli w lesie by-wasz i hasasz tam radośnie, uwaga na grzyba, co na drzewach rośnie. Co to za grzyb?*, kwalifikowano do realizacji celów i zadań z zakresu edukacji przy-rodniczej. Odnotowano 5 tego typu zdań w podręcznikach i 3 w protokołach (zob. załącznik 3, tabele XLII i XLIII). W treściach polonistycznych opisywana kategoria zdań reprezentowana jest 10 przykładami zdań — 7 w podręcznikach i 3 w protokołach (zob. załącznik 3, tabele XL i XLI).

Kategoria *przysłowia, powiedzenia, zwyczaje* charakterystyczna jest dla treś-ci polonistycznych, w których odnotowano 23 zdania i tylko 1 zdanie w treś-ciach przyrodniczych (zob. załącznik 3, tabele XL—XLII). Decyzja pozostawie-nia w analizach ilościowo-jakościowych kategorii *żarty, śmieszności, dowcipy* podyktowana była względami merytorycznymi. Kategoria ta, poprzez charakter 4 przykładów zdań ją tworzących, wiąże się bezpośrednio — chociaż nie in-terpretacyjnie — z przykładami Olgierda A. Wojtasiewicza, który (dokonując analizy formalnej i semantycznej zwrotu spójnikowego *gdyby... to by...*) podaje m.in. następujące przykłady zdań zbudowanych przy użyciu tego zwrotu: *Gdyby ciocia Fela wygrała milion, to by była kobietą; Gdyby ciocia Fela miała kółka, to by była tramwajem*⁹⁷. W przypadku kwalifikacji zaproponowanej przez au-

⁹⁷ O.A. WOJTASIEWICZ: *Formalna i semantyczna analiza polskich spójników przyzdaniowych i międzyzdaniowych oraz wyrazów pokrewnych*. W: *Studia Semiotyczne III* 1972. Wydał i wstępem opatrzył J. PEŁC. Wrocław 1972, s. 133—134.

torkę, zdania te stanowiłyby przykłady *żartów*, *śmiesznośtek*, podobnie jak te zamieszczone w podręczniku *Z Ekoludkiem w szkole* klasa I, cz. 4, s. 56: *Gdyby kózka nie skakała, to by smutne życie miała; Gdyby ciocia miała wąsy, to byłaby prześliznym wujkiem.*

6.4.3. „Funkcje różne” zdań warunkowych modelu IV — analiza na przykładzie wybranych kategorii zdań

Na zakończenie analiz funkcyjnych zdań warunkowych modelu IV zwróć uwagę na takie kategorie zdań, które z różnych względów wydają się ciekawe badawczo, poznawczo (patrz tabela 48).

Kategoria z *metapoziomu* składa się ze zdań, których semantyka, generalnie rzecz biorąc, odnosi się do wiedzy o wiedzy, do informacji o informacji. Jako przykład niech posłuży zdanie: *Gdybyś nie zapytał w ten sposób, to nie wiadomo, ile jeszcze pytań musiałbyś wymyślić, żeby móc odgadnąć o jakie zwierzątko chodzi?* Odnotowano znikomą ilość przykładów tego typu zdań (w podręcznikach 7, a w protokołach 6), co w zestawieniu wykonanym w ramach modelu IV daje 3% i 2% (zob. tabela 48). Przy obliczeniach wykonanych w ramach wszystkich zdań warunkowych w kategoriach zdań w podręcznikach wskaźnik ten wynosi 0,15%, a w protokołach 0,10% (zob. załącznik 3, tabela I).

Tabela 48

Zdania warunkowe w wybranych kategoriach zdań modelu IV w podręcznikach i protokołach. Analizy w ramach modelu IV

Wybrane kategorie zdań	Podręczniki ($n = 237$)		Protokoły ($n = 272$)	
	liczba	procent	liczba	procent
Z metapoziomu	7	2,95	6	2,21
„Dla zainteresowanych”	8	3,38	5	1,84
Propozycje rozpoczęcia zdań w formie spójników warunkowych	16	6,75	3	1,10
Filtrujące	35	14,77	6	2,21

Analizy semantyki wypowiedzi warunkowych pozwoliły na wyróżnienie kategorii „*dla zainteresowanych*” równie znikomo reprezentowanej, co poprzednio analizowana. W podręcznikach wskaźnik procentowy zdań opisywanej kategorii wynosi 0,17%, w protokołach 0,08% (zob. załącznik 3, tabela I). Zdaniem warunkowymi mieszczącymi się w tej kategorii nauczyciele, autorzy podręczników starają się zachęcać uczniów do podjęcia działania związanego

z wyszukiwaniem dodatkowych informacji, np. *Jeśli chcesz się dowiedzieć, jak skończyła się ta historia, sięgnij po książkę „Brzechwa dzieciom”*. Ubolewać można nad faktem, iż tak niewielka liczba tego typu zdań warunkowych odnotowana jest w podręcznikach i protokołach klas wczesnoszkolnych.

Zdania kategorii *propozycje rozpoczęcia zdań w formie spójników warunkowych*, mają niewiele większy od poprzednio omówionych kategorii wskaźnik procentowego udziału: w podręcznikach 0,34% i 0,05% w protokołach (zob. załącznik 3, tabela I). Jak przedstawia się ich zakres występowania w modelu IV prezentuje tabela 48. Zdaniem twórczymi tę kategorię warunkową są m.in. zdania odnoszące do świata nierealnego (*Gdybym był czarodziejem...*); zdania projekcyjne, zdania wykorzystywane w psychozabawach (*Gdybym miał przyznać medal „Wielkiego człowieka”, to dałbym go..., bo...*)⁹⁸; zdania określające warunki wystąpienia czegoś (*Zapewniam sobie spokojny sen, gdy...*). Jak można zaobserwować na przykładach, są to zdania typu otwartego, wypowiedzi niedokończone. Na 19 tego typu zdań, 18 odnotowano w treściach polonistycznych, a 1 w treściach przyrodniczych (zob. załącznik 3, tabele XL—XLII). Jest to wyraźnie kategoria charakterystyczna dla treści polonistycznych.

Zdania *filtrujące* składają się z dwu zdań składowych. Pierwsze, nie warunkowe, może mieć postać pytania lub polecenia opisującego sytuację lub, inaczej mówiąc, warunki działania. Semantyka zdania drugiego, już warunkowego, które także przybiera postać poleceń i pytań, wskazuje na sposoby działania w sytuacjach zarysowanych w zdaniu pierwszym. Przedstawię te sytuacje strukturalno-semantyczne na przykładach:

Zdanie pierwsze jest pytaniem, zdanie drugie poleceniem: *Czy wszystkie dzieci zrozumiały? Jeśli tak, to zabieramy się do pracy.*

Zdanie pierwsze jest pytaniem, zdanie drugie pytaniem: *Czy stawiałeś kiedyś pytania samemu sobie? Jeśli tak, to w jakiej sytuacji?*

Zdanie pierwsze jest poleceniem, zdanie drugie poleceniem: *Sprawdź, czy wyniki zgadzają się z twoimi obliczeniami. Jeśli tak, to pomaluj płatek kwiatka z numerem zadania.*

Zdanie pierwsze jest poleceniem, zdanie drugie pytaniem: *Pomyśl, czy mógłbyś pomóc komuś w nauce. Jeśli tak, to w jaki sposób proponujesz swoją pomoc?*

Trudno — z uwagi na dużą różnorodność semantyczną zdań *filtrujących* — byłoby wskazać zależność między tym typem zdania, a funkcją, jaką pełni w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych; podobnie, jak w większości przypadków pozostałych typów zdań warunkowych. Trudność polega na tym, iż autorka nie dysponuje tak ustrukturyzowanym materiałem badawczym, który

⁹⁸ Na temat pytań projekcyjnych zob. np. *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Red. A. GÓRALSKI. Warszawa 1994, s. 43—44.

pozwoliłby na tego typu analizy zależnościowe. Trzeba by bowiem, na podstawie uzyskanych tu wyników badań, prowadzić kolejne, szczegółowe analizy dotyczące semantyki zdań warunkowych już w poszczególnych kategoriach zdań.

6.4.4. Zdania warunkowe w analizach jakościowych

Do rezultatów badań jakościowych nad zdaniami warunkowymi zaliczyć można takie spostrzeżenia, które dotyczą ciekawych, zdaniem autorki, sytuacji syntaktyczno-semantycznych odnotowanych na poziomie relacji między- czy/i wewnątrzdzaniowych, a które to sytuacje (zjawiska) nie zostały opisane w analizach ilościowo-jakościowych bazy empirycznej. Na początek wskażę kategorie zdań, które warto odnotować, może nie tyle z dydaktycznego, co językoznawczego punktu widzenia:

Zdania zawierające wyrażenia o charakterze specjalnym: *Jakie to ma znaczenie, jeśli chodzi o różnicę?; Jeśli mowa o zbójnikach, to, co było na zadanie domowe?; Jeśli idzie o wasze dzisiejsze zachowanie, to było ono naganne; Co do błędów ortograficznych, to będziemy nad nimi pracować; Jeśli dobrze pamiętam, to trzeba było coś na dzisiaj przygotować; Ale zdarza się tak, że nawet gdy się bardzo staramy o nasze zdrowie, gdy bardzo o nie dbamy, to jednak zachorujemy.*

Zdania warunkowe wtrącone: *Kiedy my psikamy — apsik — to wtedy lecą nam z buzi i z nosa czasami widoczne kropelki i ktoś kto stoi w pobliżu nas — jeśli my się nie zachowujemy odpowiednio, a zaraz sobie o tym porozmawiamy — obkichamy go i ten ktoś przez te kropelki bardzo łatwo może się zarazić. A potem całe miasto może zachorować i mieć katar.*

Zdania warunkowe w mowie zależnej: *No, jak ja to mamie powiedziałam, to mama powiedziała, że jak się sąsiadowi nie podoba, że przed klatką trzępię buty, to niech sobie wybuduje własny dom i będzie miał własną dróżkę. A jeżeli będzie na mnie dalej krzyczał, to mam jej o tym powiedzieć.*

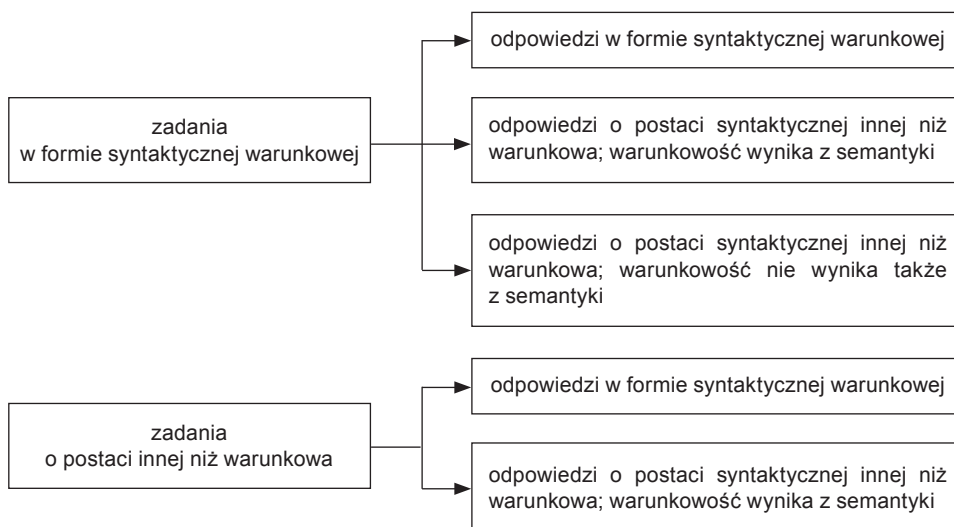
6.4.4.1. Zależność: zadanie—odpowiedź

Zależnością ważną z pedagogicznego punktu widzenia jest zależność między pytaniami, poleceniami i odpowiedziami udzielanymi na te postaci zadania dydaktycznego. Nie miejsce ku temu, aby dokonywać szczegółowych analiz teo-

retycznych tego zagadnienia dotyczących (przynajmniej w pewnych zakresach, analizy takie poczynione zostały w rozdziale teoretycznym pracy: np. rozważania o pytaniach typu *Jakie są warunki tego, aby zaistniało A?*, które Andrzej Siemianowski, określa jako pytania zamknięte w sensie słabszym; zob. podrozdział 3.4.2 pracy). W tym fragmencie opisu zdań warunkowych interesują mnie zależności między pytaniami, poleceniami i odpowiedziami udzielanymi na te pytania, polecenia, zaobserwowane na poziomie analiz empirycznych. W wyniku przeprowadzonych analiz dostrzeżono następujące zależności:

Schemat 5

Zależności w strukturach syntaktycznych i semiotyczno-pragmatycznych zdań dydaktycznych o postaci warunkowej



To utożsamienie pytań i poleceń, które przejawia się połączeniem tych dwóch różnych rodzajów zdań w jedną kategorię zadania dydaktycznego, możliwym staje się tylko przy zastrzeżeniu, że nie chodzi tu o szczegółowy opis zależności syntaktyczno-semantycznej: pytanie—odpowiedź, polecenie—odpowiedź. Zadanie to, niewątpliwie ważne poznawczo, może stać się przedmiotem innych, inaczej zorganizowanych badań nad zdaniem warunkowym. Sprawy, o których piszę w tym miejscu, pojawiły się na marginesie analiz ilościowo-jakościowych zdań warunkowych. Będąc „produktem ubocznym” — co nie znaczy, że nie ważnym; wprost przeciwnie — stanowią podstawę dla sformułowania jednego z wniosków badań, który mówi, iż struktury syntaktycznej warunkowej zadania (pytania, polecenia), nie należy wiązać zawsze z pojawieniem się, w odpowiedzi na nie, zdania w formie warunkowej, a postać inna niż warunkowa zadania może poprzedzać pojawienie się w odpowiedzi na nie, zdania o postaci syntaktycznej warunkowej.

W zależności od charakteru pytania, polecenia, niektóre ze wskazanych na wykresach zadań i odpowiedzi były brane pod uwagę w analizach ilościowo-jakościowych zdań warunkowych. Służyły jednak dla opisu zależności określonych w pytaniach badawczych. Niektóre zaś znalazły miejsce tylko w tym, jakościowym fragmencie opisu wyników badań. Z oczywistych względów skupię uwagę, w dalszych analizach, na opisie drugiej ze wskazanych grup zdań.

Zadaniami o postaci innej niż warunkowa, które poprzedzają występowanie w odpowiedzi na nie, różnego typu zdań warunkowych, w tym również tych, których warunkowość wynika tylko z semantyki, przy braku struktury syntaktycznej warunkowej, są:

- **zadania mówiące o zależnościach, w których słowa: „zależy”, „związek” występują *explicite*:** *Od czego zależy prawidłowy wzrost i rozwój roślin?; Zastanówcie się od czego zależy czy przedmioty pływają, czy nie; Czy istnieje związek między użębieniem zwierząt, a grupą żywieniową do której należą?*
- **zadania mówiące o wskaźnikach empirycznych:** *Jakie zmiany obserwujemy w przyrodzie na wiosnę? Po jakich zachowaniach człowieka poznajemy, że jest zdenerwowany?*
- **zadania o podanie (wyjaśnienie) podobieństw, różnic:** *Wyjaśnij, czym różni się zaskroniec od żmii; A czy wy, dzieci, możecie powiedzieć, co można zobaczyć ciekawego w mieście, a czego nie ma na wsi?; Amadeusz, proszę, powiedz, czym różni się autobus od trolejbusu?*
- **zadania o wskazanie cech charakterystycznych, gatunkowych:** *Jakie wspólne cechy mają ssaki?; Po czym poznajemy tulipany?*
- **zadania o sformułowanie zasad, reguł charakterystycznych dla poszczególnych rodzajów treści kształcenia:** *Przyjrzyj się obrazkom i powiedz, jakie są zasady przechodzenia przez jezdnię; Przeczytaj wiersz i podkreśl fragmenty, dotyczące zasad pisowni wyrazów wielką literą.*
- **zadania o podanie rady, wskazówki, zalecenia:** *Jakiej rady udziela wróbelkowi sroka? Co mówi mama przed wyjściem na podwórko, gdy jest zimno i prószy śnieg?*
- **zadanie o wskazanie zagrożeń, skutków, konsekwencji pewnego działania:** *Jakie są skutki zanieczyszczeń dla naszej rzeki?; Na co narażają się dzieci przedstawione na obrazkach?*
- **zadanie o wskazanie przyczyn:** *Dlaczego trzeba jeść owoce i warzywa?; Dlaczego nie należy dotykać małych zwierząt w lesie?; Dlaczego powinniśmy się gimnastykować?*
- **zadanie o wyjaśnienie, a w tym wyjaśnienie znaczenia:** *Wyjaśnij przysłowie: dobrocią więcej wskórasz niż złością; Co znaczy, że idzie komuś dobrze w szkole? Powiedzcie mi, co to znaczy, że chcemy rozwinąć zdanie. Podaj przykład i na czym to polega.*
- **zadanie o uzasadnienie:** *Uzasadnij, że mrówki są pożyteczne.*

— **zadanie o sformułowanie wniosków:** *Do jakiego wniosku doszliśmy po tych doświadczeniach? Uzupełnij wniosek, wpisując wybrane wyrazy.*

Pierwsze siedem typów zadań to pytania, polecenia, które w warstwie semantycznej określają pojęcie warunku, charakterystycznego dla treści edukacji wczesnoszkolnej. Do postaci warunkowej czterech kolejnych typów zadań dydaktycznych nawiążę w dalszej części książki, przy charakterystyce spójnika *bo*.

6.4.4.2. Warunek w zdaniach warunkowych

W podrozdziale 3.5 — dotyczącym związku warunkowego i związku przyczynowego — podjęto m.in. teoretyczne analizy pojęcia warunku, przyczyny, rodzajów warunków, problemu formułowania dyrektyw celowościowych w kontekście relacji między „celem” a „środkiem” (w związku z tym, iż zachowanie zalecane może pełnić rolę warunku wystarczającego lub koniecznego dla osiągnięcia wyróżnionego w dyrektywie celu). Poniżej uzupełnię tę charakterystykę teoretyczną, przedstawiając uwagi na temat warunku w zdaniach warunkowych, zadaniach dydaktycznych, w których słowo „warunek” obecne jest eksplicytnie lub implicytnie, wskaźników kwalifikacji warunków itd., odnotowanych na poziomie jakościowych badań empirycznych w edukacji wczesnoszkolnej.

Wyniki badań wskazują, iż w semantyce pojęcia „warunek” odnotowano:

- **cechy**, w tym: **cechy charakteru** np. przyjaciela, „wielkiego człowieka”; **cechy podobne i różnicujące** np. życie na wsi i w mieście, funkcjonowanie autobusu i trolejbusu; **cechy charakterystyczne (gatunkowe)** np. dla ssaków, budowy tulipanów; **cechy będące wskaźnikami** np. zmian zachodzących w przyrodzie na wiosnę, przygotowania do zajęć;
- **działania** np. opisujące kolejność czynności podejmowanych przy bezpiecznym suszeniu włosów;
- **przedmioty** np. opis zawartości wielkanocnego koszyka, która to zawartość ma odpowiadać polskiej tradycji wielkanocnej święcenia pokarmów;
- **sposoby** np. takiego wypowiedzania się, aby być słyszonym i zrozumianym przez słuchaczy.

Obok wymienionych powyżej siedmiu typów zadań, o postaci innej niż warunkowa, poprzedzających pojawienie się w odpowiedzi na nie stwierdzeń, których semantyka wskazuje na warunkowy charakter, do rezultatów badań nad warunkami, należy podział pytań, poleceń i stwierdzeń, na dwie grupy. Pierwsza obejmuje zdania warunkowe, w których słowo „warunek” występuje *explicite* i zdania o postaci innej niż warunkowa, w których słowo „warunek”

obecne jest *explicite*. Grupa druga obejmuje te ze zdań, w których warunek sformułowany jest *implicite*; są to, podobnie jak w poprzednim wyliczeniu, zdania warunkowe, w których warunek ma postać implicytną i zdania o postaci innej niż warunkowa o implicytnym warunku. Podam przykłady tego typu zdań:

- **Grupa pierwsza — zdania warunkowe:** *Jak można by rozwiązać to zadanie, gdyby nie było warunku: po tyle samo?; Jakie warunki muszą być spełnione, aby człowiek mógł funkcjonować prawidłowo?; Dowiedz się, jakie warunki trzeba spełnić, aby można było przewozić autobusami zwierzęta.*
- **Grupa pierwsza — zdania o postaci innej niż warunkowa:** *Porównaj warunki życia na polu i w lesie, takie, jak: siła wiatru, wilgotność, nasłonecznienie, temperatura; Skreśl pytania, które nie pasują do warunków zadania; Masz liczby: 3,6,18. Ułóż jak najwięcej przykładów na dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie dwóch liczb. Warunek — musisz umieć obliczyć ułożone przykłady. Każdej z liczb można użyć wiele razy.*
- **Grupa druga — zdania warunkowe:** *Jeżeli chcesz rozwiązywać zadanie matematyczne tego rodzaju, musisz zachowywać odpowiednią kolejność działań.*
- **Grupa druga — zdania o postaci innej niż warunkowa:** *18 dzieci z klasy I pojedzie pociągiem na wakacje. Pojadą w trzech wagonach, po tyle samo osób w każdym. Po ile osób będzie w każdym wagonie?*

Podam jeszcze przykład zdania ciekawego z dydaktycznego punktu widzenia, w którym uczeń dookreśla warunki wykonania zadania sformułowanego przez nauczyciela: *A kto obliczy, jak długo musiał podróżować dziadek, aby dotrzeć na czas do celu?* uczeń: *Zależy, w których miesiącach odbywał podróż.*

Powiedziano w rozdziale teoretycznym pracy, iż występuje co najmniej kilka rodzajów warunków. Jednym ze wskaźników kwalifikacji warunków do poszczególnych ich rodzajów (m.in. wystarczającego, koniecznego, wystarczającego i koniecznego) mogą być sformułowania, jakie pojawiają się w zdaniach. Tadeusz Kotarbiński, charakteryzując rodzaje zdań prakseologicznych i sposoby ich uzasadniania, podaje przykłady prostych dyrektyw praktycznych: „W okolicznościach *A* trzeba (lub dobrze jest, lub wystarczy) zrobić *B*, by spowodować *C*. Mówiąc »trzeba«, wskazujemy warunek w okolicznościach *A* niezbędny, czyli bez którego w tych okolicznościach nie może nastąpić *C*. Mówiąc »wystarczy« wskazujemy warunek w okolicznościach *A* wystarczający, czyli taki, że po jego dodaniu do tych okoliczności — *C* musi nastąpić. Mówiąc »dobrze jest« wskazujemy działanie, którego dodanie do okoliczności *A*, czyni zajęcie *C* prawdopodobniejszym niżby to było bez tego działania”⁹⁹. Wychodząc poza krąg przykładów podawanych przez badaczy — filozofów, semiotyków, prawników, mających na celu, przecież nie edukacyjny cel badań — wskażę na własne

⁹⁹ T. KOTARBIŃSKI: *Rodzaje zdań prakseologicznych i sposoby ich uzasadniania*. „Kultura i Społeczeństwo” 1960, t. IV, nr 4, s. 3—4.

ustalenia kwalifikacyjne dotyczące warunków, poczynione z punktu widzenia analizy edukacyjnej.

W swojej jakościowej analizie, ograniczę się do opisu wybranych, ciekawych sytuacji syntaktyczno-semantycznych, odnotowanych na poziomie relacji między- czy/i wewnątrzdzaniowych.

Określenia modalnościowe, jeden z wielu wskaźników kwalifikujących warunki do różnych rodzajów, przybierają w edukacji wczesnoszkolnej postać zwrotów typu: *należy; trzeba; powinno się; musi; koniecznie; możliwe; może; prawie wszystko; niekoniecznie; na pewno; raczej; niby tak, niby nie; dobrze; świetnie; dziękuję; zgadza się; wystarczy* itd. Zwroty te mogą wchodzić w skład wypowiedzi nauczycieli czy/i uczniów oceniających wypowiedź ucznia, kolegi. Wskaźnikami akceptacji wypowiedzi ucznia przez nauczyciela czy/i ucznia są, oprócz wymienionych powyżej zwrotów określających pozytywny stosunek, powtórzenie poprawnej wypowiedzi ucznia przez nauczyciela, zwracanie się do klasy z prośbą o ocenę np. *Czy Jacek wymienił wszystkie czynniki warunkujące prawidłowy wzrost roślin?* (w sytuacji socjolingwistycznej wypowiedzi odnotowana akceptacja, w postaci „kiwania” potwierdzająco głową itp. lub też, w przypadku dezaprobaty wypowiedzi ucznia, „kiwanie” dezaprobujać); pojawianie się w odpowiedzi na tego typu pytania zwrotów wymienionych powyżej, a wyrażających negatywną ocenę poprawności wypowiedzi itp. Nauczyciel może także, z różnych względów, zawieszać wydawanie sądów o poprawności wypowiedzi ucznia.

6.4.4.3. Spójnik „bo” w zdaniach warunkowych

W niektórych zdaniach warunkowych — zwłaszcza tych o znaczeniu wyjaśnienia (uzasadnienia) i ostrzeżenia, przestrogi — występuje spójnik „bo”. Sygnalizuje jego obecność, wyrażając tym samym ocenę ważności tego elementu w analizach konstrukcji warunkowych i nie tylko, bo przecież jest to spójnik charakterystyczny dla zdań pojawiających się w odpowiedziach na pytania o przyczynę¹⁰⁰. Jest to element ważny w analizach komunikacji na zajęciach, związany bezpośrednio z kształtowaniem czynności poznawczych u uczniów. W analizach podejmowanych w niniejszym opracowaniu odnotowanie obecności i roli, jakie pełni wymieniony spójnik w zdaniach warunkowych, miało miejsce na marginesie analiz jakościowo-ilościowych. Spójnik „bo”, jako reprezentant relacji wewnątrzdzaniowych, i związany pośrednio z realizacją zasadniczego celu badań, znalazł miejsce również w tym (jakościowym) fragmencie omówienia wyników badań.

¹⁰⁰ Zob. np. L. KOJ: *Analiza pytań II...*, s. 37—38; J.J. JADACKI: *Spór o granice...*, s. 242.

Spójnik „bo”, w zdaniach warunkowych o znaczeniu wyjaśnienia (uzasadnienia), pojawia się w odpowiedzi na pytanie o przyczynę podjęcia jakiegoś działania w sytuacji określonej w treści zdania. Wyjaśnienie (uzasadnienie) dla zastosowanych lub zalecanych działań może być konstruowane z powołaniem się na znane prawa, zasady, normy lub związane z działaniem motywy: potrzeby, dążenia, zainteresowania, cele wyższego rzędu itp.¹⁰¹. W odpowiedzi na pytanie nauczyciela: *Dlaczego powinniśmy myć ręce przed jedzeniem?* uczeń udziela następującej odpowiedzi: *Powinniśmy myć ręce przed jedzeniem, bo mamy brudne ręce po całym dniu zabawy na podwórku i możemy nimi przenosić różne bakterie, zarazki. Jeśli nie umylibyśmy rąk, to moglibyśmy zachorować i pójść do lekarza.* Powołując się w wypowiedzi na zasady bezpiecznego spożywania posiłków, uczeń wskazuje jednocześnie na konsekwencje niewłaściwego działania.

Drugie ze wskazanych znaczeń spójnika „bo” odnosi się do ostrzeżeń, przestroż. Znaczenie ostrzegawcze „bo” pojawia się w zdaniach typu: *Uważaj, bo upadniesz! Uważaj, bo jest ślisko!* W zdaniu pierwszym, zdarzenie przed którym się ostrzega, jest wymieniane *explicite*; w zdaniu drugim można jedynie się go domyślać na podstawie wiedzy o świecie, interpretując odpowiednio zdanie *q*. Forma warunkowa tego typu zdań skrywana jest w strukturze głębokiej wypowiedzi, może ujawnić się dopiero w interpretacji zdań. Możliwa interpretacja zdania pierwszego: *Jeśli nie będziesz uważał, to jest prawdopodobne, że upadniesz* (w tym znaczeniu zamiast „bo” często używane jest „bo inaczej”). Możliwa interpretacja zdania drugiego: *Jest ślisko, a jeśli jest ślisko i nie będziesz uważał, to jest prawdopodobne, że upadniesz*¹⁰².

W treściach edukacji wczesnoszkolnej opisywany typ zdania pojawia się często w sformułowaniach rad, zaleceń, ostrzeżeń, przestroż dotyczących np. zachowania bezpieczeństwa w drodze do szkoły, unikania zagrożenia pożarami, bezpiecznego korzystania z urządzeń elektrycznych, właściwego zachowania się na feriach, wakacjach, w tym m.in. określania zasad zachowania się na lodowisku, wyciągu narciarskim itp. Bardzo często wskazywane jest przy tym samo zalecane działanie, bez formułowania *explicite* zdarzenia, przed którym się ostrzega czy do którego osiągnięcia się dąży. Przytoczę kilka przykładów podanych przez autorów podręczników: *Zachowaj szczególną ostrożność przy korzystaniu z urządzeń elektrycznych: Sprawdź, czy masz suche ręce; Wylączając urządzenie z gniazdka, trzymaj za wtyczkę, a nie za przewód; Nigdy nie susz włosów suszarką podczas kąpieli, gdyż możesz zostać porażony prądem; Nie baw się zapalnikami! Pamiętaj o wylączeniu żelazka! Nie zostawiaj w lesie szkła! Nie rozpalaj w lesie ognisk!* W domyśle: *bo w przeciwnym razie możesz dopro-*

¹⁰¹ W. KOJS: *Przyczynek do rozważań...*, s. 45.

¹⁰² Na temat różnych znaczeń spójnika „bo”, w tym ostrzegawczych. Zob. np. O.A. WOJTA-SIEWICZ: *Formalna i semantyczna...*, s. 128—129.

wadzić do pożaru. Lub inaczej: *Jeśli zastosujesz się do wskazanych działań, to unikniesz niebezpieczeństwa pożaru; Nie baw się na zamrzniętych jeziorach, rzekach, stawach; Nie zjeżdżaj z górki w pobliżu jezdnii lub rzek; Nie rzucaj śnieżkami w kolegów. W domyśle: bo są to zabawy zimowe niebezpieczne dla zdrowia.* Lub inaczej: *Jeśli zastosujesz się do rad Ekoludka, spędzisz czas ferii bezpiecznie.*

6.4.4.4. **Niespójność semiotyczno-dydaktyczna w zdaniach warunkowych**

W niektórych zdaniach warunkowych, zwłaszcza tych o znaczeniu dyrektywnym dochodzi do zjawiska niespójności semiotyczno-dydaktycznej. Polega ono na tym, iż nauczyciel pozostawia uczniowi, wyrażając to w formie gramatycznej zdania, dowolność w wykonaniu polecenia, *de facto* jednak nakazując jego wykonanie. Podam jako przykład wypowiedź nauczyciela: *Jeżeli chcecie bliżej poznać zachowania wiosennego wietrzyka, to posłuchajcie wiersza Joanny Kulmowej „Wiosenny wietrzyk”. Rozdam wam jeszcze tekst wierszyka, skupcie się i uważnie słuchajcie.* Pomiedzy pierwszym i drugim zdaniem dochodzi do sprzeczności semantyczno-działaniowej. Zapowiedź dowolności działania wyrażona w sformułowaniu: *jeżeli chcecie...*, zostaje zniesiona znaczeniowo dyrektywami postępowania sformułowanymi w kolejnym zdaniu: *skupcie się i uważnie słuchajcie.* Trudno jednoznacznie określić, jakie znaczenie mają tego typu zdania formułowane w podręcznikach. Nie zakładam jednak złej woli autorów zadań, odczytując wypowiedzi *Jeśli chcesz się dowiedzieć, jak skończyła się ta historia, sięgnij po książkę „Brzechwa dzieciom”;* *Jeśli chcesz powiesić ramkę na ścianie, zastanów się, jak wykonać uchwyt;* *Jeśli chcesz się dowiedzieć, co hoduje Kamil, to pomaluj ołówkiem wszystkie pola z liczbami większymi od 3, a mniejszymi od 11,* jako spójne semantycznie, tj. pozostawiające uczniowi dowolność w ocenie i podejmowaniu (lub nie) zaproponowanego działania. Jeszcze inny wymiar analizy rysuje się w sytuacji użytkowania zadania, którego twórcą jest autor podręcznika, przez nauczyciela i nadania znaczenia tego typu sformułowaniom w konkretnej sytuacji dydaktycznej rozwiązywania zadania¹⁰³. O faktycznym znaczeniu nadawanym tego typu zdaniom w edukacji informuje badaczka sytuacja socjolingwistyczna wypowiedzi¹⁰⁴. To samo zdanie wypowiedziane przez nauczyciela może być, w zależności od kontekstu wypo-

¹⁰³ Pojęcie twórcy, użytkownika zadania dydaktycznego przejęła autorka wraz z ich charakterystykami, za W. Kojsem. Zob. np. W. KOJS: *Działanie jako...*, s. 116—125.

¹⁰⁴ Zob. Z. ZIEMBIŃSKI i M. ZIELIŃSKI: *Dyrektwy i sposób...*, s. 70.

wiedzi, raz potraktowane jako spójne, a kolejny raz jako niespójne semantycznie, np. N: *Kto z pierwszej grupy chciałby opowiedzieć o swoim kwiatku, to niech wstanie i ładnie, powoli, wyraźnie opíše, z jakim kwiatkiem chronionym mamy do czynienia*. Jeżeli przy tego typu poleceniu nauczyciel nie wywołuje wskazując do odpowiedzi konkretnego ucznia, to jest to przykład spójności; w przypadku przeciwnym — niespójności semantyczno-dydaktycznej¹⁰⁵.

¹⁰⁵ O wewnętrznych niespójnościach, treściowych, czy wręcz syntaktycznych, które mogą pojawiać się w pełni rozwiniętej dyrektywie celowościowej (*jeśli chcesz..., nakazuję Ci...*), piszą m.in. Z. Ziemiński i M. Zieliński. Ibidem, s. 95.

Analizy podsumowujące Prawidłowości w analizach zdań warunkowych

Zaprezentowane wyniki badań są jednymi z możliwych, jakie można sformułować na podstawie materiału badawczego zgromadzonego na użytek niniejszej pracy. Niezależnie od empirycznego charakteru źródeł (protokoły z zajęć szkolnych, podręczniki) wnioski z analiz są zrelatywizowane do wielu, różnego rodzaju, czynników (zasób wiedzy teoretycznej, doświadczenie badawcze, umiejętności analityczne itp.); inni badacze, nawet dysponując tymi samymi danymi empirycznymi, zapewne doszliby do innych konkluzji.

Marian Nowak, pisząc o zasadzie nieoznaczoności Wernera Heisenberga, wskazuje na uwikłanie badań w interakcję pomiędzy badaczem a badanym przez niego przedmiotem, w efekcie czego to, co badający spostrzega, jest bezpośrednio związane z naturą tej interakcji¹. „Z naukowego punktu widzenia możemy zatem za Georgem Berkeleyem zauważyć, że przedmiot zyskuje obiektywność jedynie w byciu obserwowanym, a obiektywizm jest własnością mającą swoje źródło w obserwowującym”².

Nie będę w tym miejscu pracy dokonywała szczegółowego rozliczenia z wszystkich pytań badawczych. Wydaje się to zabiegiem metodologicznym zrozumiałym i usprawiedliwionym, a to z tego powodu, iż w trakcie opisu wyników badań (rozdziały 5—6) przywoływano kolejne pytania, na które udzielano odpowiedzi, a prezentowany i opisywany materiał z badań pozwalał na formułowanie wniosków szczegółowych. Ważniejszymi wydają się w tym momencie wnioski ogólne, które nasuwają się jako rezultat analiz szczegółowych.

Można zaryzykować wniosek, iż opracowanie semiotycznej teorii zdania warunkowego, kategorii i modeli przydatnych do analiz empirycznych zdań warunkowych w edukacji wczesnoszkolnej, było przedsięwzięciem naukowo ważnym: rezultatem i narzędziem badania są modele zdań warunkowych —

¹ M. NOWAK: *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk 2010, s. 16.

² Ibidem. Łącznie z przypisem 4 autora.

wynik analiz jakościowych (teoretyczno-empirycznych) stał się narzędziem do szczegółowych badań ilościowo-jakościowych, doprowadzając w rezultacie do wyznaczenia czterech grup funkcyjnych zdań warunkowych.

Założenie, iż to właśnie zdania warunkowe są ogniwem w łańcuchu każdego rozumowania, wyrazem praw apriorycznych i empirycznych, zasad i norm postępowania³, samo przez się niewiele przydatne, ze względu na wysoki stopień ogólności sformułowania, dla analiz empirycznych zdań warunkowych w edukacji wczesnoszkolnej, miało jednak tę kapitalną doniosłość, iż jego prostą konsekwencją było wyznaczenie funkcjonalnych kierunków analiz zdań warunkowych i poddanie operacjonalizacji pojęć: rozumowania, norm, dyrektyw teleologicznych. Działania te doprowadziły z czasem do wyznaczenia 56 kategorii zdań warunkowych pogrupowanych w dwa modele funkcjonalne: I i II. Model III, liczący 12 kategorii zdań, powstał jako konsekwencja usytuowania zdań warunkowych w analizach zadania dydaktycznego. Model IV, reprezentowany 16 kategoriami zdań, jest swoistego rodzaju „magazynem kategorii zdań”, których charakter trudno było jednoznacznie określić.

Mając świadomość, iż kategoryzowanie warstwy semantycznej zdań warunkowych, a następnie łączenia modelowe wykonane na podstawie tejże kategoryzacji, są zabiegami opartymi na odczytywaniu znaczeń poszczególnych, konkretnych zdań, zastrzegam, iż przedstawione tu narzędzie i wyniki badania stanowią jedynie propozycję, którą traktuję jako jeden z wielu możliwych, semantycznych wariantów modelowania warstwy semantycznej zdania warunkowego. Dodam, co niezwykle ważne, modelowania przeprowadzanego w celu opisu funkcji zdań warunkowych w kształceniu uczniów klas wczesnoszkolnych. „Nie można budować modelu zjawiska czy przedmiotu, jak pisze S. Nowak, bez określenia, jakiemu celowi model ten ma służyć”⁴.

Mając świadomość różnic, jakie dzielą powtarzalność od prawidłowości (każda prawidłowość zakłada wprawdzie powtarzalność występowania pewnych elementów, ale nie każda powtarzalność jest prawidłowością⁵), przy okazji dokonywania analizy zdań warunkowych, zwróciłam uwagę na prawidłowości w polu relacji (zależności):

syntaktyka — semantyka (znaczenie) — funkcja;
semantyka (znaczenie) — syntaktyka — funkcja.

W ustawieniach **binarnych**, obrazujących prawidłowości I—VI, zaprezentowałam te relacje poprzez schematy 6—17.

Schematy 6 i 7 obrazują taką sytuację analityczną, w której identyczne pod względem budowy syntaktycznej zdania warunkowe mogą mieć różne znaczenia

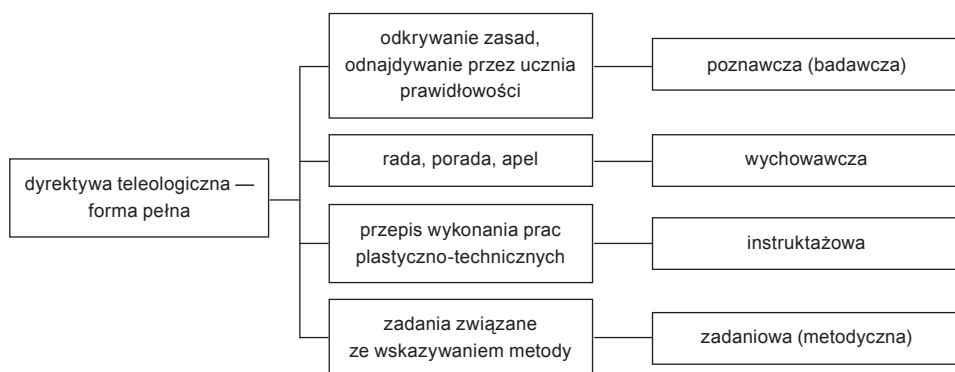
³ I. DĄBBSKA: *Z semantyki zdań...*, s. 241.

⁴ S. NOWAK: *Metodologia badań...*, s. 445.

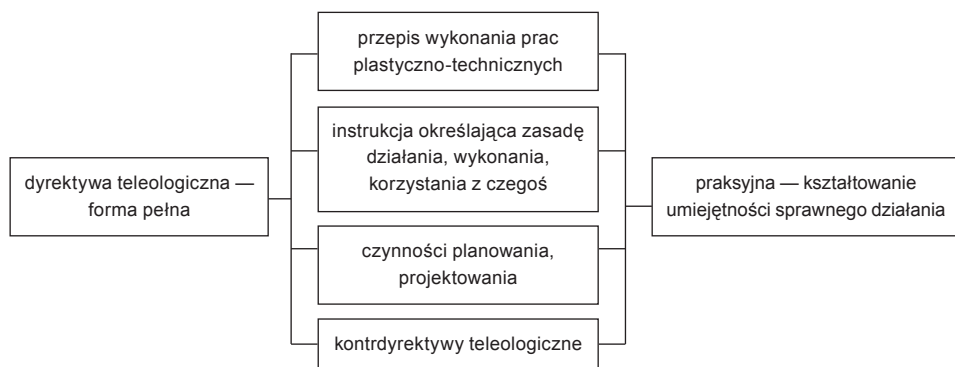
⁵ J. PELC, M. PRZEŁĘCKI, K. SZANIAWSKI: *Prawa nauki. Trzy studia z zakresu logiki*. Warszawa 1957, s. 11.

i pełnić różne lub tę samą funkcję w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych. Jako przykład prawidłowości I przedstawionej na schemacie 6 wybrano budowę syntaktyczną dyrektywy teleologicznej o formie pełnej, której semantyka wskazuje (może wskazywać) na: *odkrywanie zasad, odnajdywanie przez ucznia prawidłowości; rada, porada, apel; przepis wykonania prac plastyczno-technicznych; zdania związane ze wskazywaniem metody*. To z semantyki dyrektywy wynikają funkcje, jakie pełni: poznawcza (badawcza), wychowawcza, instruktażowa, zadaniowa (metodyczna). Z semantyki wynika też funkcja praksyjna — kształtowanie umiejętności sprawnego działania, wskazana na schemacie 7, jako wypadkowa kategorii zdań: *przepis wykonywania prac plastyczno-technicznych; instrukcja określająca zasadę działania, wykonywania, korzystania z czegoś; czynności planowania, projektowania; kontrdyrektywy teleologiczne*, wyrażone w postaci dyrektywy teleologicznej o formie pełnej.

Schemat 6. **Prawidłowość I**
Identyczne pod względem budowy syntaktycznej zdania warunkowe mogą mieć różne znaczenia i pełnić różne funkcje w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych



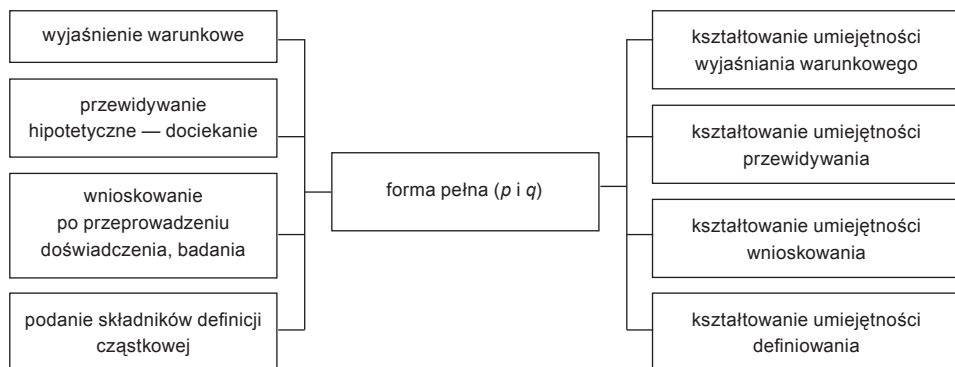
Schemat 7. **Prawidłowość I**
Identyczne pod względem budowy syntaktycznej zdania warunkowe mogą mieć różne znaczenia i pełnić tę samą funkcję w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych



W prawidłowości II przedstawionej na schematach 8 i 9 ukazano zależność między semantyką, syntaktyką i funkcją zdań warunkowych. Różne znaczeniowo zdania warunkowe mogą mieć tę samą budowę syntaktyczną i pełnić różne lub tę samą rolę w edukacji uczniów. Znaczenie kategorii zdań: *wyjaśnienie warunkowe; przewidywanie hipotetyczne — dociekanie; wnioskowanie po przeprowadzeniu doświadczenia, badania; podanie składników definicji cząstkowej*, wyrażane mogą być w zdaniach o formie pełnej (człony zdań p i q) i pełnić funkcje w kształtowaniu umiejętności wyjaśniania warunkowego, przewidywania, wnioskowania, definiowania. W schemat 9 wpisane są zdania warunkowe o formie cząstkowej z „realnym q ”, których formułowanie w edukacji wczesnoszkolnej przyczynia się do kształtowania umiejętności definiowania, na którą to umiejętność składa się m.in.: *podawanie składników definicji cząstkowej; wskazywanie i wyjaśnianie cech charakterystycznych (gatunkowych); wskazywanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie); wskaźniki empiryczne*.

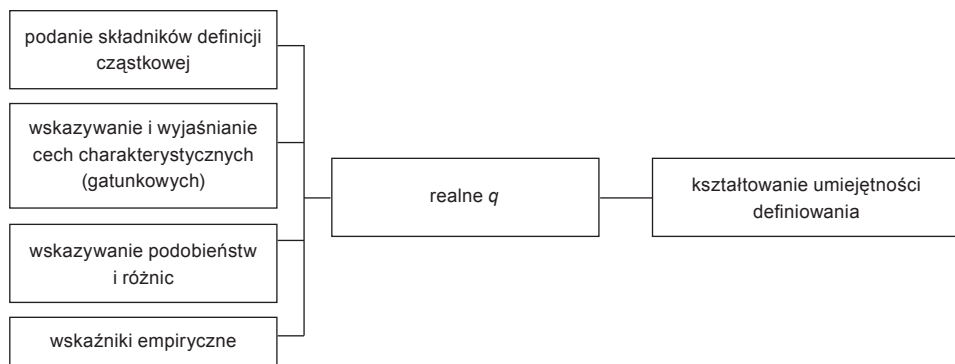
Schemat 8. Prawidłowość II

Różne znaczeniowo zdania warunkowe mogą mieć tę samą budowę syntaktyczną i pełnić różne funkcje w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych



Schemat 9. Prawidłowość II

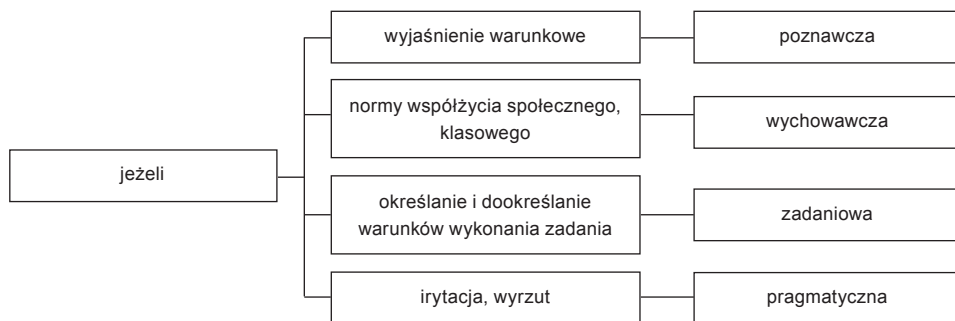
Różne znaczeniowo zdania warunkowe mogą mieć tę samą budowę syntaktyczną i pełnić tę samą funkcję w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych



Wprowadzając do analiz zależnościowych element uszczegóławiający budowę syntaktyczną zdania, tj. funktor, otrzymano prawidłowość III, która mieści się zakresowo w prawidłowości I. Na schematach 10 i 11 opisywane są sytuacje, w których zdania warunkowe zbudowane przy użyciu tego samego rodzaju funktora mogą mieć różne znaczenia i pełnić różne lub tę samą funkcję w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych.

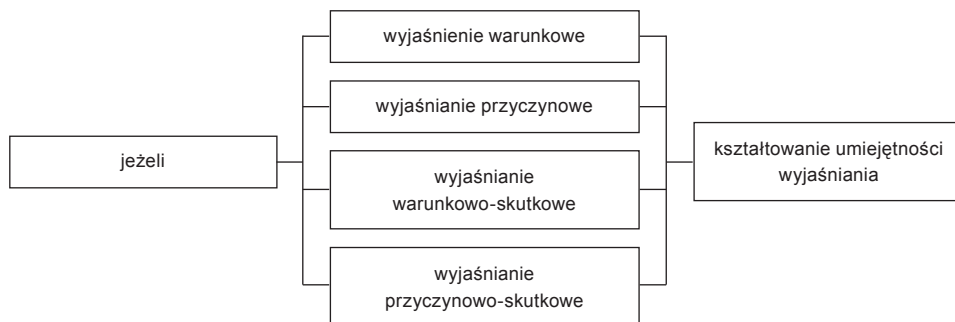
Schemat 10. **Prawidłowość III**

Zdania warunkowe zbudowane przy użyciu tego samego rodzaju funktora mogą mieć różne znaczenia i pełnić różne funkcje w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych



Schemat 11. **Prawidłowość III**

Zdania warunkowe zbudowane przy użyciu tego samego rodzaju funktora mogą mieć różne znaczenia i pełnić tę samą funkcję w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych



Zdania warunkowe z funktorem *jeżeli* mają różne znaczenia (m.in.: *wyjaśnianie warunkowe*; *normy współzycia społecznego, klasowego*; *określanie i dookreślanie warunków wykonania zadania*; *irytacja, wyrzut*) i pełnią różne role w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych (m.in.: poznawczą, wychowawczą, zadaniową, pragmatyczną). Operowanie w opisie dookreśleniem „m.in.” wskazuje, iż „włożone” w schematy przykłady zdań, są jednymi z możliwych, jakie mogły się pojawić w tym układzie zależnościowym. Przykładami zdań warunkowych „włożonych” w schemat 11 są te, których formułowanie w edukacji wczesnoszkolnej przyczynia się do kształtowania umiejętności wyjaśniania, na

którą to umiejętność składa się m.in.: *wyjaśnianie warunkowe, przyczynowe, warunkowo-skutkowe, przyczynowo-skutkowe.*

Kontynuując wątek zależności: syntaktyczno-semantyczno-funkcyjnej, wskazałam na sytuacje (zobrazowane na schematach 12 i 13), w których zdania warunkowe zbudowane przy użyciu różnych funktorów mogą mieć różne znaczenia i pełnić różne role w edukacji uczniów klas zintegrowanych. Ta sama funkcja instruktażowa (wyrażająca się w: *przepis wykonywania prac plastyczno-technicznych; instrukcja przeprowadzenia doświadczenia, badania; instrukcja określająca zasadę działania, wykonywania, korzystania z czegoś; wyjaśnianie*

Schemat 12. Prawidłowość IV

Zdania warunkowe zbudowane przy użyciu różnych funktorów mogą mieć różne znaczenia semantyczne i pełnić różne funkcje w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych



Schemat 13. Prawidłowość IV

Zdania warunkowe zbudowane przy użyciu różnych funktorów mogą mieć różne znaczenia semantyczne i pełnić tę samą funkcję w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych

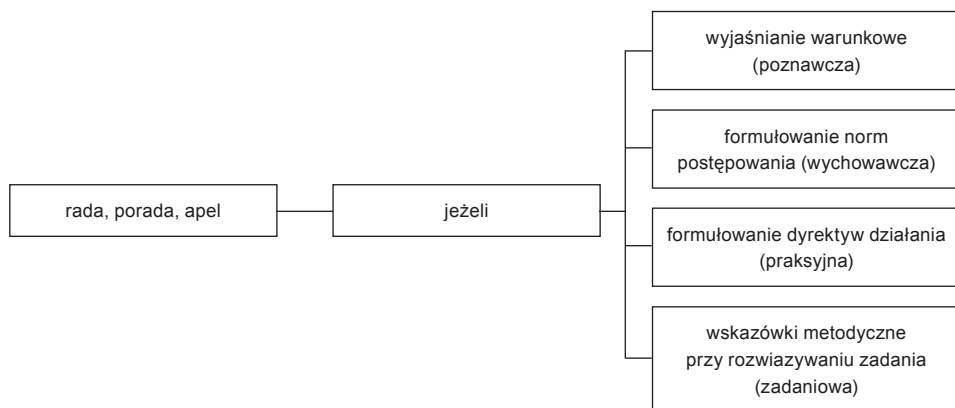


zasad przeprowadzenia gier, zabaw, wypełniania krzyżówek, testów) może być realizowana poprzez użycie zdań warunkowych o funktorach: *jeżeli, jak, gdy, aby* i innych (które nie zostały wskazane w schemacie 13, ale wymieniłam je w tabeli 4).

Znaczeniowo zbliżone lub identyczne zdania warunkowe mogą być zbudowane przy użyciu tego samego rodzaju funktora i pełnić różne (lub te same) funkcje w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych (schemat 14 i 15). Zdania warunkowe o znaczeniu *rada, porada, apel* formułowane przy użyciu np. funktora *jeżeli* mogą pełnić funkcje: poznawczą (poprzez wyjaśnianie warunków np. bezpiecznego korzystania z kąpeli słonecznych), wychowawczą (poprzez formułowanie norm współżycia klasowego), praksyjną (poprzez formułowanie dyrektyw np. takiego wykonania prac plastyczno-technicznych, aby były one starannie wykończone i wysoko ocenione), zadaniową (wskazówki metodyczne dawane przy rozwiązywaniu zadania, np. *Dla lepszego zrozumienia zadania możesz narysować półki z piłkami* — zob. załącznik 2). Na temat typu zdania warunkowego przedstawionego w schemacie 15 (zdanie charakterystyczne dla języka mówionego, przy użyciu którego nauczyciel organizuje porządek na zajęciach) pisano już w podrozdziale 6.2.1 pracy.

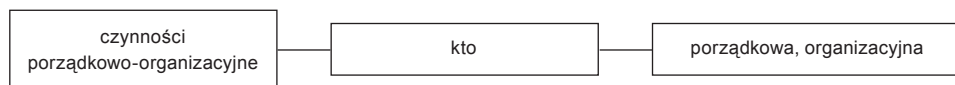
Schemat 14. Prawidłowość V

Znaczeniowo zbliżone lub identyczne zdania warunkowe mogą być zbudowane przy użyciu tego samego rodzaju funktora i pełnić różne funkcje w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych



Schemat 15. Prawidłowość V

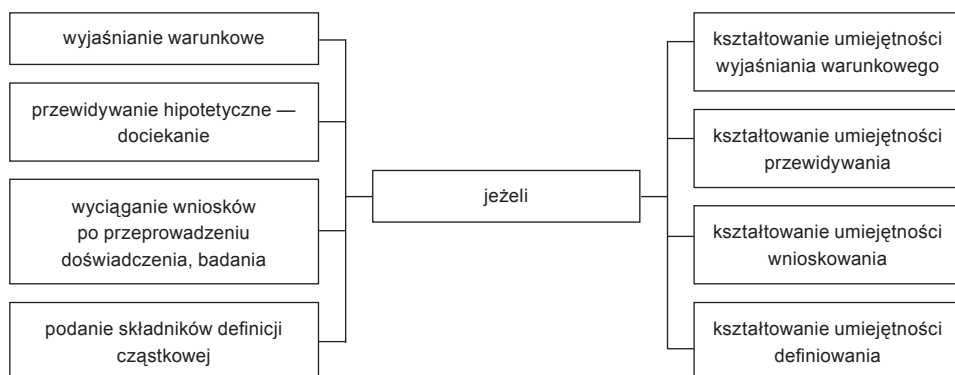
Znaczeniowo zbliżone lub identyczne zdania warunkowe mogą być zbudowane przy użyciu tego samego rodzaju funktora i pełnić tę samą funkcję w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych



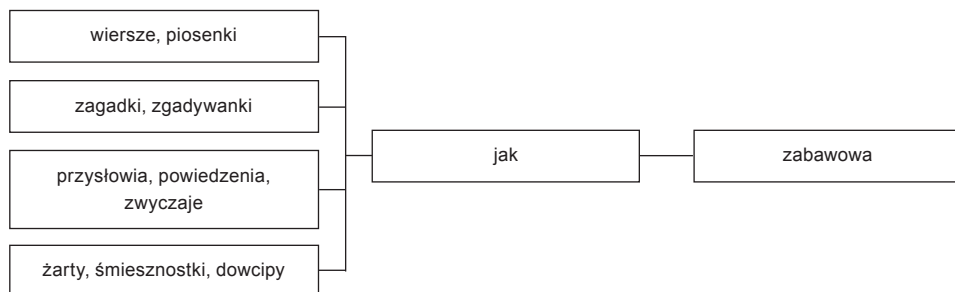
W prawidłowości VI zobrazowanej na schematach 16 i 17 opisują takie sytuacje, w których różne znaczeniowo zdania warunkowe mogą być zbudowane przy użyciu tego samego rodzaju funktora i pełnić różne lub tę samą funkcję w edukacji uczniów klas zintegrowanych. Ponieważ przykłady zdań zaproponowane w schemacie 16 były już kilkakrotnie, w różnych, poprzednio analizowanych schematach zależnościowych, brane pod uwagę, w tym miejscu skupię się na zdaniach warunkowych realizujących funkcję zabawową (co przedstawiono na schemacie 17). Dzieci najchętniej uczą się poprzez zabawę, grę, a nic nie sprzyja tak zabawie, jak: śpiewanie piosenek, czytanie i deklamowanie wierszy; formułowanie i udzielanie odpowiedzi na zagadki, zgadywanki; przytaczanie i omawianie znaczenia przysłów, powiedzeń; żartowanie, dowcipkowanie.

Schemat 16. **Prawidłowość VI**

Różne znaczeniowo zdania warunkowe mogą być zbudowane przy użyciu tego samego rodzaju funktora i pełnić różne funkcje w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych

Schemat 17. **Prawidłowość VI**

Różne znaczeniowo zdania warunkowe mogą być zbudowane przy użyciu tego samego rodzaju funktora i pełnić tę samą funkcję w edukacji uczniów klas wczesnoszkolnych



Zdaniem autorki, do zagadnień bardzo ciekawych i płodnych badawczo dla rozwoju pedagogiki jako nauki⁶, należałoby zbadać zależności na polu relacji: zadanie—zdanie—funkcja, czy — zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami: — funkcja—zadanie—zdanie na różnych poziomach kształcenia⁷.

⁶ Autorka ma świadomość zobowiązań płynących z użycia tak doniosłego sformułowania. Pozostaje jednak przy nim, żywiąc głębokie przekonanie o słuszności użycia powyższego.

⁷ Pomysł takich analiz zależnościowych podsunęły został autorce przez Prof. Wojciecha Kojsa.

Aneks

Załącznik 1

Przewodnik do sporządzania protokołów z obserwacji zajęć w klasach I—III

Protokół z lekcji

Szkoła Podstawowa nr w

Klasa

Ilość uczniów (w dniu protokolowania obecnych)

Czas trwania zajęć (godz. rozpoczęcia

godz. zakończenia

PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA

.....

.....

TEMAT DNIA:

Tematy zajęć:

.....

CELE ZAJĘĆ:

.....

.....

ŚRODKI REALIZACJI:

.....

METODY:

.....

FORMY ZAJĘĆ:

.....

.....

Informacje uzyskane, np. w sekretariacie w badanej szkole:

I. Dane o miejscu prowadzenia badań:

- Szkoła Podstawowa nr w
- Liczba uczniów w danej szkole:
- Liczba oddziałów:
- Liczba klas EW:
- Liczba nauczycieli w szkole z tego pełne kwalifikacje do pracy w zawodzie posiada
- Liczba nauczycieli EW z tego z pełnymi kwalifikacjami
- Możliwość dostępu do sali komputerowej TAK NIE
- Możliwość dostępu do innych środków AV (jakich):
.....

Rozmieszczenie klas początkowych w szkole:

- osobne skrzydło lub inny sposób wydzielenia (jaki?)
- klasy rozmieszczone w całej szkole

Organizacja przerw w szkole:

- taka sama dla wszystkich uczniów
- nauczyciele klas początkowych organizują przerwy indywidualnie

Reorganizacja szkoły po reformie

- szkoła bez klas gimnazjalnych
- szkoła z gimnazjum
- szkoła z klasami filialnymi gimnazjum
- szkoła bez rekrutacji pierwszych klas (z przeznaczeniem na gimnazjum)

Wykształcenie nauczyciela prowadzącego lekcje

.....

Staż pracy w zawodzie:

Dodatkowe kwalifikacje i ukończone kursy:

.....

.....

Program nauczania, na którym opiera się nauczyciel (autorzy i tytuły):

.....

.....

Podręczniki stosowane w danej klasie (autorzy i tytuły):

.....

.....

Zapisy przez uczniów notatek:

— zeszyty przedmiotowe (ile ?)

— inne formy (jakie ?)

Sposób oceniania ucznia (np. podać skalę)

.....

.....

Dane zebrał(a):

Protokół z zajęć z dnia

Uwagi (czas)	Przebieg zajęć Wypowiedzi nauczyciela i uczniów	Niewerbalne zachowania nauczyciela i uczniów, (przykłady ćwiczeń)

Przykłady zdań warunkowych w kategoriach syntaktycznych i semantyczno-pragmatycznych

W zapisach przykładów stosuję następujące skróty: N — nauczyciel; U — uczeń; AP — autor podręcznika.

Przykłady zdań warunkowych zbudowanych przy użyciu funktorów, które stanowią mniej niż 1% w łącznych analizach podręczników i protokołów klasy I i III:

choć, choć

- N: *Wynika z naszej tabelki, że chociaż zima ma plusy i minusy, to da się lubić.*
- N: *Chociaż jelonek urodził się zdrowy, to w pierwszych dniach prawie nie chodził.*
- AP: *Choć na nartach ludzie jeżdżą od wielu wieków, sport narciarski rozwinął się niecałe 100 lat temu.*

przy

- AP: *Powiedz, jak zachowujesz się przy przejściu przez jezdnię. Jeśli już wiesz, to naklej strzałki z „Wyklejanki”.*
- AP: *Przy wyliczeniu stosujemy dwukropek i przecinek.*
- AP: *Zachowaj szczególną ostrożność przy korzystaniu z urządzeń elektrycznych.*

jakby

- N: *Wyjaśnia zasady działania Ochotniczej Straży Pożarnej: To nie tak, kto chce to biegnie. Bo jakby gdzieś nagle sygnał zadzwonił i zawyla syrena, że jest pożar, to nagle okazałoby się, że wszyscy biegną i robi się straszny bałagan i zamieszanie.*
- N: *Jak myślicie, czemu się zbuntowała?* U: *Bo jakby ubrała kożuch, to mogłaby się przegrzać.*
- N: *Można sobie z boku gdzieś zapisać jakby ktoś miał kłopoty z zapamiętaniem.*

by

- AP: *Wytnij obrazki (wycinanka 77). Zastanów się, jaka powinna być ich kolejność, by powstała historyjka obrazkowa. Przyklej obrazki we właściwej kolejności.*
- AP: *Na obiad mają przyjść: babcia, dwie matki, dwie siostry, trzy córki. Ilu najmniej gości może przyjść, by spełnione były te warunki? Ilu najwięcej?*

im... tym...

- AP: *Im więcej poznasz praw matematycznych, tym łatwiej będziesz liczyć.*
- N: *Im szerszy pas, tym bogatszy góral.*
- AP: *Im temperatura otoczenia jest wyższa, tym woda paruje szybciej.*

przed

- AP: *Przed pójściem do domu ognisko trzeba zgasić wodą, zasypać piaskiem i udeptać. Żadna iskra nie może się tlić.*
- AP: *Przed wejściem na ulicę zawsze upewnij się, czy nie nadjeżdża jakiś pojazd.*
- AP: *Przed przygotowaniem słonego bałwanka umyj ręce i załóż fartuch. Po zakończeniu pracy posprzątaj, a bałwanka zanieś na stół jako ozdobę.*

nawet jeśli

- AP: *Wakacje mogą być udane, nawet jeśli nigdzie nie pojedziesz. Zależy to tylko od tego, jak zorganizujesz sobie czas.*
- AP: *Tolerancja to zachowanie zakładające poszanowanie cudzych uczuć, przekonań, poglądów nawet jeśli są inne od naszych.*

mimo że

- AP: *Dlaczego dzieciom udało się porozumieć z nowym kolegą, mimo że nie znały języka francuskiego.*
- AP: *Dlaczego Majka przygarnęła psa, mimo że nie był ani ładny, ani groźny?*

jeśliby

- N: *dzieci rozwiązują zabawę — test, czy są telemaniakami: A jeśliby wyszły trójkąty, to co to znaczy? Odczytaj.*
- N: *Skąd wiemy, że w wierszu jest mowa o wiosnie, jeśli byśmy nie przeczytali tytułów wierszy?*

wtedy, gdy

- N: *Co by się mogło stać? [z semantyki: gdyby Kasia susząc włosy siedziała w wannie z wodą]; U: Mogłaby wpaść suszarka do wody; N: Tak. Wtedy, gdy suszarka miałaby styczność z wodą, woda jest doskonałym przewodnikiem i przewodzi prąd i będziemy siedzieli po prostu w wannie z wodą.*
- N: *Zapalamy światło tylko wtedy, gdy jest ciemno, wieczorem, żeby światło nie paliło się bezsensownie w ciągu dnia.*

nawet gdy, nawet kiedy

- AP: *Upieram się przy swoim zdaniu, nawet kiedy nie mam racji.*
- U: *Wykonuję swoje obowiązki domowe, nawet gdy jestem bardzo zmęczony po lekcjach.*

nawet wtedy

- AP: *Trzeba uśmiechać się nawet wtedy, gdy boli cię ząb lub zdarzy ci się coś nieprzyjemnego.*

chyba, że...

- N: *Czyli jak będziemy pisać imiona? U: Wielką literą; N: A wyraz „Iacina” jak napiszemy? U: Też wielką literą. N: Ale to jest nazwa języka i piszemy małą literą, chyba, że to byłby pierwszy wyraz w zdaniu to wtedy wielką.*

nawet gdyby

- N: *No dobrze, ale nawet gdybyśmy mieli duży koszyczek wielkanocny, to dlaczego takich rzeczy, jak wymieniliście poprzednio tj. jabłek, cytryn się do niego nie wkłada, a wkładamy jajka, sól, kielbasę, zajączka?*

Przykłady zdań warunkowych niepełnych:

realne p

- N: *Jaką radę daje wróbelkowi sroka, aby wyzdrowiał?* U: *Żeby nie wychodził z domu i owinął szyję szalem, żeby wypił lekarstwo, żeby pił sok z marchwi.*
- N: *Kto jeszcze nie rozumie w jaki sposób można zważyć ciężar odważnikami?* [w domyśle: *niech podniesie rękę*].

hipotetyczne p

- N: *W jakich warunkach ptaszki na zimę nie cierpiałyby by głodu?* U: *Gdyby na balkonach zawieszać karmniki i wysypywać tam ziarenka;* U: *Gdyby zawieszać słoninę na sznurku;* U: *Gdyby dokarmiać gołębie na rynku.*
- N: *W jakiej sytuacji Krzyś, bohater opowiadania M. Kędziorzyny, mógłby uniknąć zawstydzenia, które pojawiło się na Jego twarzy, gdy mama powiedziała, że musiała stać w tramwaju z ogromnymi siatkami, bo żaden z siedzących chłopców nie ustąpił Jej miejsca?* U: *Gdyby sam wcześniej ustąpił miejsca pani z dzieckiem na rękach, a nie siedział i udawał, że obserwuje coś ciekawego za oknem i nie widzi stojącej pani.*

realne q

- N: *Aby móc podróżować metrem w Warszawie należy: skasować bilet w kasowniku na stacji Centrum, zjechać ruchomymi schodami na peron, wsiąść do metra, jechać metrem do właściwej stacji, ruchomymi schodami wyjechać na powierzchnię.*
- N: *Aby wykonać bałwanka należy przygotować białą bibułę, papier kolorowy, kartkę papieru tekturowego, nożyczki, klej. Z bibuły wycinamy trzy kółka różnej wielkości, następnie przyklejamy te kółka w kolejności od najmniejszego do największego na kartce tekturowej papieru, z kolorowego papieru wycinamy nos, buzię, oczy, guziczki, kapelusz, miotłę dla bałwanka, które potem przyklejamy w odpowiednim miejscu. Kto będzie miał problemy z wykonaniem któregoś ze wskazanych działań, proszę mi powiedzieć, ja pomogę.*

hipotetyczne q

- AP: *Jak byś ty postąpił w takiej sytuacji?* [z semantyki: *gdybyś dowiedział się, że Walusiowi skończyła się benzyna*].
- N: *Gdybyś chciał pomóc koleżance, koledze, którzy mają problemy w nauce, to co byś zrobił?* U: *Gdybym chciał im pomóc, to zapytałbym czy nie chcą przyjść do mnie do domu, żebyśmy pouczyli się razem;* U: *Gdyby była taka osoba, to powiedziałbym Jej, że można pójść na świetlicę, bo tam pani pomaga rozwiązywać zadanie domowe;*

U: Powiedziałbym, że są niektóre fajne gry komputerowe, z których można się nauczyć np. ortografii czy tabliczki mnożenia.

wyliczenie q

- AP: Aby mieć kolekcję nasion, należy: zjadając owoce stopniowo zbierać różne nasiona; umyć śliskie i mokre nasiona na sitku pod bieżącą wodą; rozłożyć na ściereczce i poczekać, aż wyschną; włożyć je do otwartego pudełka z tektury; codziennie lekko potrząsać pudełkiem, aby nasiona dobrze wyschły.
- N: Aby bezpiecznie jeździć na rowerze przestrzegaj następujących zasad: przed jazdą należy sprawdzić, czy rower jest sprawny technicznie (a szczególnie działanie hamulców i oświetlenia); po jeździ wolno jeździć dzieciom, które mają kartę rowerową; należy trzymać się blisko prawej krawędzi jezdni; powinno się jeździć jeden za drugim, a nie obok siebie; zamiar skrętu należy sygnalizować odpowiednio wcześniej wystawieniem ręki.

Przykłady „form specyficznych” konstrukcji warunkowych:

„a dowiesz się”

- AP: Przeczytaj wiersz, **a dowiesz się**, co jeszcze trzeba zrobić, aby być zdrowym.
- AP: Zwijaj i rozwijaj rulon, szybko przesuwając ołówek, **a zobaczysz**, jak dinozaury kłapią paszczami.
- AP: Odczytaj wspak napisane wyrazy, **a otrzymasz** nazwy stolic niektórych państw sąsiadujących z Polską.

forma przysłówkowa

- N: O czym powinniśmy pamiętać **biorąc** książkę do ręki?
- N: **Wyliczając** stawiamy przecinki.
- AP: **Tworząc** roślinę, pamiętaj o odpowiednim doborze barw, aby ukazać, czy jest to roślina przyjazna i pożyteczna, czy też trująca i bardzo niebezpieczna.

parafraza

- AP: Powiedz, czego roślina potrzebuje **do** życia.
- N: Czy można dzwonić na numery alarmowe **bez** potrzeby?
- N: O czym należy pamiętać **przy** żartach?
- N: **Po** wykonaniu zadania, jak powiedziałam, dowiedcie się dokładnie, po co ptaki budują swoje gniazda.
- N: Dawniej w szkołach było tak, że można było wejść do szkoły **za** okazaniem tarczy, którą nosiło się na fartuszku szkolnym.
- AP: **Pod** wpływem wysokiej temperatury woda zmienia swój stan na: ciekły, gazowy i stały.
- N: Otrzymaś ocenę pozytywną **pod warunkiem** napisania wypracowania domowego jeszcze raz, z uwzględnieniem korekty błędów ortograficznych.
- AP: Jak powinniśmy się zachowywać **w czasie** uprawiania sportów zimowych?
- N: Gotowi jesteście? U: Tak; N: **W takim razie** przypomnijmy sobie najpierw tabliczkę mnożenia, a potem przejdziemy dalej.

Przykłady zdań warunkowych w kategoriach zdań modelu I:

wyjaśnienie warunkowe

- N: *Jeśli masz jedną lub dwie książki, które nie są podręcznikami szkolnymi, to już możesz uważać się za posiadacza biblioteki. Ten, kto ma swoją półeczkę na której układa książki, ten ma swoją biblioteczkę.*
- AP: *Zdania oznajmujące, pytające i rozkazujące mogą stać się wykrzyknikowymi, jeśli wypowiadamy je z silnym uczuciem — ze zdenerwowaniem, ze zniecierpliwieniem, z radością.*
- N: *Kiedy nasze ciało dobrze funkcjonuje?* U: *Jeśli je myjemy, ciepło się ubieramy;* U: *Kiedy myjemy ręce przed jedzeniem;* U: *Gdy prawidłowo się odżywiamy.*
- N: *A jaki musiałaby mieć kształt łódeczka, żeby pływała?* U: *Brzegi, tzn. burty musiały by być wysokie, musiałaby być podłużna i nie być dziurawa.*

wyjaśnienie przyczynowe

- N: *Dlaczego pani nie przyjęła kwiatów, chociaż twierdziła, że bardzo kwiaty lubiła?*
- N: *Dlaczego mamy czerwone oczy?* U: *Czerwone oczy możemy mieć, jak ktoś z otwartymi oczami nurkuje pod wodą, albo jak się za długo ogląda telewizję.*

wyjaśnienie warunkowo-skutkowe

- N: *Co by się mogło stać, gdyby Kasia susząc włosy leżała w wannie z wodą?* U: *Mogłaby wpaść suszarka do wody.* N: *Tak i wtedy, gdy suszarka miałaby styczność z wodą, woda jest znakomitym przewodnikiem i leżelibyśmy po prostu w wannie z prądem.*
- N: *Jak musimy podejść psa, który jest zamknięty, to jak powinniśmy postąpić?* U: *Powinniśmy sprawdzić, czy klatka jest zamknięta, bo jak klatka nie będzie zamknięta, to pies może nas ugryźć na przykład.*

wyjaśnienie przyczynowo-skutkowe

- U: *Gdybyśmy się nie wysypiali, to bolalaby nas głowa.*
- N: *Dlaczego nie wolno zrywać kwiatów, które są pod ochroną?* U: *Gdy je zniszczymy, to już nigdy nie urosną.*

wyjaśnienie celowościowe

- N: *Książki są oprawiane po to, aby okładka się nie niszczyła.*
- N: *Bracia Grimm napisali taką książkę, żeby dzieci mogły rozwijać wyobraźnię i żeby umiały może kiedyś same napisać taką książkę.*

wyjaśnienie funkcjonalne

- N: *Proszę mi powiedzieć, czy kwiaty zawsze cieszą nasze oko? Kto wie?* U: *Jeśli będą zaniedbane to nie spełnią tej roli.*
- U: *Gdyby człowiek nie miał na przykład ręki, to nie mógłby jeść;* U: *Gdyby człowiek nie miał tułowia to, by się mógł rozlecieć, no bo na czym by się te nogi i ręce trzymały?*

zmiana warunków działania i określenie skutków tej zmiany — sytuacje hipotetyczne

- AP: *Wyjaśnij, co mogłoby się stać, gdybyśmy nie przestrzegali przedstawionych zasad podróży samochodem?*
- AP: *Gdyby nie było drewna, muzyka, której obecnie słuchamy brzmiałaby zupełnie inaczej. Bez użycia drewna nie udałooby się skonstruować większości istniejących dziś instrumentów.*

przewidywanie hipotetyczne — dociekanie

- N: *A jakbyśmy zasłonili roślinę papierem i nie podlewali jej, to jak będzie wyglądała po kilku dniach?*
- AP: *Jak myślisz, co by się stało, gdybyś do zamrażarki wstawił szklaną, zakorkowaną butelkę napelnioną wodą?*

zdania odnoszące do świata wymyślanego, świata metafor

- AP: *Sporządzanie czarodziejskich eliksirów. Żeby sporządzić 1000 gramów eliksiru, dzięki któremu można sprawić, że przedmioty zaczynają unosić się w powietrzu, trzeba wziąć: 362 gramy pokrzywka błędnego, 132 gramy fruwalnicy zielonej i o połowę mniej wietrznicy zakręconej niż fruwalnicy zielonej. Trzeba także dołożyć pewną ilość huraganka złośliwego. Wszystkie składniki należy zagotować i wypowiedzieć zaklęcie: buru, buru, abre demię, niechaj wzniesie się nad ziemię!*

zdania mówiące o wątpliwościach

- AP: *Jeśli masz wątpliwości porozmawiaj z rodzicami.*
- N: *Jeśli nie jesteście pewni, nie uzupełniajcie, wtedy zrobimy to wspólnie.*
- N: *Kto wie, jak obliczyć ile zajmowały tulipany?* U: *Chyba wiem, jeśli od całości odejmiemy część zajmowaną przez róże, to wtedy będziemy wiedzieć ile zajmowały tulipany.*

wnioskowanie, wyciąganie wniosków m.in. po przeprowadzeniu doświadczenia, badania

- AP: *Uzupełnij zdanie na podstawie wniosków z doświadczenia: Im więcej farby białej, tym odcień koloru; im więcej farby czarnej, tym odcień koloru.*
- AP: *Uzupełnij wniosek: Im temperatura otoczenia jest, tym woda paruje szybciej.*
- N: *Czyli, jeżeli chcemy uruchomić jakiegokolwiek urządzenie techniczne, robimy to trzymając właśnie za tę wtyczkę.*

odkrywanie zasad, odnajdywanie przez ucznia prawidłowości

- AP: *Aby wyjść z błędnych skal, należy odgadnąć zasadę zapisywania kolejnych liczb. Połącz liczby linią, która obrazuje drogę prowadzącą do wyjścia (zadanie z kangurem).*
- AP: *Popatrz uważnie na tabelkę. Jeśli zauważysz skąd mamy liczby 10 i 7, to następne zadanie z tabelki rozwiążesz bez trudu (zadanie z kangurem).*

zдания, które są przykładem na wyjaśnienie zasady, reguły, prawidłowości

- AP: *Jeśli wezmę 0 razy po 8 parasoli — to otrzymam zero parasoli. Jeśli wezmę 8 razy po 0 parasoli — to otrzymam zero parasoli.* Wyjaśnienie to obrazuje następującą zasadę matematyczną: każda liczba pomnożona przez zero daje w wyniku zero.
- AP: *Dzielnikiem nie może być 0! Spróbujmy to wyjaśnić. Na przykład, gdybyśmy zapisali $4 : 0 = 0$; sprawdzamy: $0 \times 0 = 0$, a nie 4. To może $4 : 0 = 4$? — sprawdzamy: $4 \times 0 = 0$. Też się nie zgadza. Żadna liczba nie pasuje. Przez 0 nie można dzielić.*

zдания, w których należy dokonać korekty, skreślić niepotrzebne słowa tak, aby zasada była poprawnie sformułowana

- AP: *Które wyrazy należy skreślić, aby zdanie było prawdziwe? (Aby dodać ułamki o równych mianownikach, trzeba dodać liczniki mianowniki, a licznik mianownik pozostawić bez zmian).*
- AP: *Skreśl odpowiednio wyrazy tak, aby zdanie było prawdziwe. (Aby odjąć ułamki o równych mianownikach, trzeba odjąć liczniki mianowniki, a licznik mianownik pozostawić bez zmian).*

zдания, w których należy uzupełnić treść w taki sposób, aby zasada była poprawnie sformułowana (zдания „z luką”)

- AP: *Jeżeli odjemna zmniejsza się, a odjemnik jest stały, to różnica o tyle samo. Jeżeli odjemna zwiększa się, a odjemnik jest stały, to różnica o tyle samo.*
- AP: *Żeby obliczyć niewiadomą dzielną, trzeba*

teksty informacyjne

- AP: *Mgła to chmura znajdująca się tuż nad powierzchnią ziemi. Mgła powstaje, gdy obniża się temperatura wilgotnego powietrza. Jeśli przy mglistej pogodzie temperatura powietrza spadnie poniżej 0°C , to na przedmiotach i roślinach mogą utworzyć się lodowe igielki. Jest to szadź.*
- AP: *Kiedy nadejdą ciepłe, wiosenne dni, a w glebie jest dostateczna ilość wilgoci, na drzewach i krzewach zaczynają rozwijać się liście.*

zasady, reguły, prawidłowości charakterystyczne dla poszczególnych rodzajów treści kształcenia

- AP: *Przy wyliczaniu stosujemy dwukropek i przecinek.*
- AP: *Jeśli złożysz rysunek motyla i kwiatka wzdłuż czarnych linii, to obie połówki rysunków nałożą się na siebie. Czarna linia na rysunkach to oś symetrii. Te rysunki są symetryczne.*
- N: *Jeśli zmienia się liczby tylko miejscami, to nie zmieniają one wyniku.*
- AP: *Jeżeli staniesz twarzą do mapy, masz po lewej stronie zachód, a po prawej wschód.*

zдания mówiące o związkach, zależnościach, relacjach między zjawiskami, procesami, zdarzeniami; w tym słowo „zależy” występuje *explicitie*

- AP: *Wakacje mogą być udane, nawet jeśli nigdzie nie pojedziesz. Zależy to tylko od tego, jak zorganizujesz sobie czas.*

- N: *Ktoś nie będzie wiedział jak dalej pracować, jeżeli teraz nie uważa.*
- N: *Kto dużo czyta, ten dużo wie.*

podanie składników definicji cząstkowej

- N: *Co to znaczy, jeśli się mówi, że ty nie masz wyobraźni?* U: *Jak ktoś myśli tylko o rzeczywistości, nie umie sobie nic wymyślić.*
- N: *Takiego człowieka nazywamy kaleką, który musi mieć specjalne warunki, żeby funkcjonować.*

wyjaśnienie znaczenia

- N: *Co to znaczy „puszczać oczko”?* U: *mrugać*; N: *Jak dziewczyny czasami zaczepiają chłopców, żeby zwrócić na siebie uwagę, to puszczają do nich oczko.*
- N: *Proszę się zastanowić, czy jestem z siebie zadowolony. Czy dobrze wykonałem zadanie? Ile mam zielonych plusików. Jeśli ktoś ma ich dużo, to znaczy, że poprawnie układał zadanie.*

wskazanie i wyjaśnienie cech charakterystycznych (gatunkowych)

- N: *Muszę wam jeszcze powiedzieć, że kozy, jeśli nie ma koziołka, to pachną tak kozio trochę. Natomiast jeśli do zagrody przybywa kozioł — duży, stary kozioł, to wtedy wszystko czuć kozami.*
- N: *Jeżeli koziołkowi coś smakuje, a najbardziej smakuje mu ulubione mleczko, to rusza ogonkiem w prawo i w lewo.*

wskazanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie)

- AP: *Jeśli na żadnym rysunku nie ma szkoły podobnej do Twojej, to narysuj ją sam.*
- N: *Skoro już dowiedzieliśmy się coś nie coś na temat bursztynu, chciałabym dowiedzieć się, co jest podobne do bursztynu?*
- AP: *Co musisz porównać, jeśli liczby dwucyfrowe mają tyle samo dziesiątek?*
- AP: *Jak myślisz, czy Twoi przyjaciele zachowaliby się podobnie, gdybyś to Ty zachował?*

czynności klasyfikowania, szeregowania

- N: *Nie wszystkie przedmioty na tym rysunku są przydatne do sprzątania, a jeśli nie to nie należy ich zakreślać.*
- N: *Napisane kartki [z nazwami czynności, jakie wykonują urządzenia elektrycznej] dokładamy do koła umieszczonego na dywanie. Gdy czynność się powtarza dokładamy do tej samej czynności.*
- N: *A gdybyście mieli uszeregować wiatr od najsłabszego do najsilniejszego, to jaka byłaby kolejność?*

relacje, związki, zależności między światami: realnym i fikcyjnym (baśniowym)

- N: *A gdybyśmy popatrzyli przez okno, czy rzeczywiście widzimy, jak ta wiosna coś tam maluje?*
- AP: *Jak myślisz, które marzenie z piosenki mogłoby się spełnić gdybyś mieszkał na biegunie?*

wskazywanie cech

- AP: *Jakie cechy, według ciebie, są najważniejsze, jeśli ktoś chce się czegoś nauczyć?*
- AP: *Jakimi cechami powinien odznaczać się przewodniczący klasy?*
- N: *Gdybyś miała kilka cech o komputerze powiedzieć, to co byś powiedziała?*

wskaźniki empiryczne, które są warunkami wskazującymi na pewne zjawisko

- N: *Skąd wiemy, że w wierszu jest mowa o wiosnie, jeśli byśmy nie przeczytali tytułów wierszy?*
- AP: *Co trzeba obserwować, aby dostrzec nadchodzącą wiosnę?*

Przykłady zdań warunkowych w kategoriach zdań modelu II:

normy współżycia społecznego, klasowego

- N: *Jeżeli nam coś nie wyjdzie, zrobimy komuś niechcący krzywdę, to co robimy?*
- AP: *Co powinien powiedzieć Pankracek, aby przeprosić kolegów?*
- N: *Jeżeli ktoś będzie miał problem w grupie, to proszę mu pomóc.*

sposób zachowania się, działania w sytuacjach realnych

- AP: *Jeśli Twoje prawa są łamane, czujesz się krzywdzony, źle traktowany, powiedz to swojej wychowawczyni lub zaufanej osobie. Możesz liczyć na ich pomoc.*
- AP: *Jeśli mam dużo czasu do odjazdu pociągu, oddaję bagaż do przechowalni i idę do miasta. Jeśli mam mało czasu, idę na peron.*
- N: *Jak jedzie wóz strażacki na sygnale, to jak mamy się zachowywać?*

sposób zachowania się, działania w sytuacjach hipotetycznych

- AP: *Jak mogliby zareagować rodzice, jeśli przyprowadziłbyś do domu bezdomne zwierzątko?*
- AP: *Powiedz, co by było, gdybyś miał czapkę niewidkę lub gdybyś miał czarodziejską moc?*
- AP: *Napisz jak ty opiekujesz się młodszym rodzeństwem. Jeśli go nie masz, napisz, jak byś się nim opiekował, gdybyś je miał.*

rada, porada, apel

- AP: *Jeśli pies cię zaatakuje, skul się, zasłoń twarz rękami i pozostań w bezruchu! Nie uciekaj!*
- AP: *Gdy jesteś rozgrzany słońcem i zabawą, nie skacz do zimnej wody.*
- AP: *Jeśli upadniesz i obetrzesz sobie kolano lub łokieć, przyłóż do niego czystą chusteczkę higieniczną lub kompres z gazy. Gdy krew przestanie lecieć, przemyj ranę wodą utlenioną lub wodą i mydłem.*

ostrzeżenie, groźba, przestroga

- N: *Im więcej będziesz rozmawiać, tym więcej dam ci przykładów, zobaczysz.*
- N: *Ja wam te karty do gry skonfiskuję, jak będziecie się tak zachowywać.*
- AP: *Nie baw się na zamrzniętych jeziorach, rzekach i stawach; nie zjeżdżaj z górnek w pobliżu jezdnii lub rzek; nie rzucaj śnieżkami w kolegów.*

zalecenie

- AP: *Gdybyś miał kłopoty z wykonaniem ćwiczenia, przeczytaj jeszcze raz opowieść trzecią.*
- AP: *Poproś rodziców, aby podyktowali ci tekst i zapisz go. Sprawdź, czy nie popełniłeś błędu zaglądając do ćwiczenia. Jeśli napisałeś niepoprawnie, trenuj do skutku.*
- AP: *Za pomocą dodawania i mnożenia policz ile jest przedmiotów. Łatwo policzysz, jeśli otoczysz pętlą dziesiątki.*

umowa

- N: *Tak jak się umawialiśmy. Jak ładnie pracujecie przez cały tydzień, to weekend macie wolny. Bez pracy domowej. Jeśli wszystko będzie zrealizowane tak, jak mamy zaplanowane, to znowu tak będzie.*
- N: *Umawiam się z wami, że jeśli przekroczyacie jakąś granicę, to kończymy zabawę.*
- N: *Tak, jak było ustalone, kto ułoży najciekawszą treść zadania, zostanie mistrzem krainy matematyki.*

przepis wykonania prac plastyczno-technicznych

- AP: *Instrukcja określająca wykonanie bociana: Pomaluj bociana. Jeśli chcesz, aby był to model bociana białego — pomaluj końce skrzydeł czarną farbą; jeśli chcesz wykonać bociana czarnego — pomaluj całą sylwetkę na czarno, a końce skrzydeł i miejsce pod dziobem pozostaw białe.*
- AP: *Przepis wykonania samolotów: Jeśli ramiona kompozycji nie zachowują równowagi, obciąż ramię, które jest wyżej, przyklejając na końcu kuleczkę z plasteliny.*
- N: *Aby zrobić szaszłyki owocowe, należy pokroić owoce na kawałki. Zaraz wam pokażę. Potem nabijemy je na specjalnie przygotowane patyczki.*

instrukcja przeprowadzenia doświadczenia, badania

- N: *Aby dowiedzieć się jaka jest trzecia niespodzianka, przeprowadzimy małą obserwację. Podzielimy się na cztery grupy. Każda grupa będzie zapisywać obserwację innego zwierzątka. Rozdam wam tabelki i stopery. Zachowanie zapisujemy co 30 sekund.*
- N: *Skoro wszyscy znaleźli już swoje skarby, proszę wyłożyć je na stolik i szybko spisać na kartce ich nazwy. Następnie wrzucacie przedmiot do akwarium, obserwujecie i zapisujecie czy on pływa czy tonie. Wystarczy wpisać literkę „P” obok nazwy przedmiotu, który pływa, lub literkę „T”, jeśli przedmiot tonie.*

instrukcja określająca zasadę działania, wykonywania, korzystania z czegoś

- AP: *Aby przystąpić do rysowania na ekranie, należy włączyć komputer i ekran, a następnie kliknąć na ikonę programu graficznego...; aby malować koła lub kształty owalne, kliknij na ikonę...; aby namalować prostokąty, kliknij na ... i wypełnij kolorem...*
- N: *Pokaż i powiedz jak prawidłowo i w jakiej kolejności należy wykonywać czynności, aby bezpiecznie wysuszyć sobie włosy; U: Należy sprawdzić czy mamy suche ręce; włączamy wtyczkę do kontaktu; ustawiamy najniższy stopień szybkości działania suszarki, stopniowo przechodząc na wyższe obroty; trzymamy suszarkę w bezpiecznej*

odległości od włosów; wyłączając urządzenie z gniazdka trzymamy za wtyczkę, a nie za przewód.

zdania określające przebieg, kolejność, etapy wykonywania, powstawania czegoś

- AP: *Aby przystąpić do rysowania, należy włączyć komputer i ekran, a następnie kliknąć na ikonę programu graficznego. W trakcie rysowania musisz mieć stale przyciśnięty lewy przycisk myszki.*
- N: *Jeżeli chcesz być wzorowym pieszym musisz zachowywać zasady przejścia przez jezdnię. Przy przejściu przez jezdnię musisz najpierw zatrzymać się na brzegu jezdni, spojrzeć w lewo, spojrzeć w prawo, jeszcze raz spojrzeć w lewo, jeśli nie nadjeżdżają pojazdy, przechodzisz. W połowie jezdni spoglądasz jeszcze raz w prawo.*
- N: *Jeśli ktoś już przepisał zadanie do zeszytu, to teraz przepiszcie działania z tablicy.*

czynności planowania, projektowania

- N: *Jeżeli miałbyś zaplanować wyjazd w góry, to o co musiałbyś zadbać, aby odpoczynek był bezpieczny i udany?*
- N: *Jeśli potrafisz zaprojektuj znak graficzny, który byłby Twoim identyfikatorem. Jeśli nie, skorzystaj z mojej propozycji.*
- N: *Żeby pisanki były ciekawe, kolorowe, żeby je można było naprawdę położyć w koszyku na świątecznym stole, to najpierw, przed kolorowaniem zaprojektujcie wzory, jakie mogą się pojawić na waszych jajkach.*

wyjaśnienie zasad przeprowadzenia gier, zabaw, wypełniania krzyżówek, testów

- AP: *Sprawdź, czy dobrze zrozumiałeś tekst, zaznaczając literką P — jeśli zdanie jest zgodne z treścią, a F — jeśli jest nie zgodne z treścią tekstu.*
- AP: *Grzybobranie — gra matematyczna: Jeśli [Ekoludek] zatrzyma się na polu, przy którym rośnie grzyb — wykonuje odejmowanie. Jeśli odpowie prawidłowo, kreskuje (maluje) ołówkiem jednego grzyba w swoim koszyku. Jeżeli poda błędną odpowiedź, oddaje grzyba następnemu uczestnikowi grzybobrania, który zaznacza go ołówkiem we własnym koszyku.*
- AP: *Gra — spacer po lesie: Żeby rozpocząć grę, musisz rzucić kostką 1 lub 6. Posuwasz się o tyle pól, ile wyrzucasz kostką. W czasie spaceru czekają cię niespodzianki. Jeśli staniesz na polach oznaczonych numerami: 3 — nie płośz zwierząt — masz dodatkowy rzut kostką [...]*

wyjaśnienie zasad odczytania wyników testów, gier, psychozabaw

- AP: *Test sprawdzający odpowiedź na pytanie: Czy jesteś prawdziwym sportowcem? Przede wszystkim z góry uprzedzamy, że trzy pytania to bardzo mało i możemy się mylić. Odpowiedzi traktuj więc tylko jako ostrzeżenie. Jeśli podkreśliłeś najwięcej odpowiedzi a) — to bardzo dobrze. Masz ducha sportowego. Jeśli podkreśliłeś odpowiedzi b) — niedobrze. Jesteś niemiły dla kolegów, nie umiesz przegrywać. Jeśli masz większość odpowiedzi c) — oskarżasz innych. To bardzo brzydko...*
- AP: *Sprawdź, czy jesteś dobrym kolegą: Jeśli podkreśliłeś osiem odpowiedzi, jesteś wspaniałym kolegą. Jeżeli pięć, jesteś dobrym kolegą. Jeśli trzy, zastanów się, bo możesz stracić kolegę.*
- AP: *Jeżeli uzyskałeś 5 „+”, to możesz być z siebie dumny. Gratulacje!*

dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel C i rodzaj, typ działań D

Pierwsze dwa przykłady odnoszą się do celu, pojętego jako unikanie sytuacji niekorzystnych. Kolejne dwa do celu apulsywnego, dążenie do sytuacji korzystnych.

- AP: *Zapisać w zeszycie kilka zdań na temat: co powinny zrobić dzieci, aby ich boisko nigdy nie zamieniło się w śmietnik.*
- AP: *Co robić, aby się nie przeziębiał oraz nie zarażać innych?*
- AP: *Aby zdać egzamin, należy pokolorować kółka przy prawidłowych odpowiedziach.*
- AP: *Aby zrozumieć, jak należy zachowywać się na wycieczce, proponuję zabawę.*

dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko q, cel wynika z semantyki

- AP: *Wojtek siedzi w odległości 70 cm od telewizora i ogląda film. Aby nie męczyć wzroku, powinien siedzieć trzy razy dalej. Z jakiej odległości Wojtek powinien oglądać film?* (z semantyki wypowiedzi: *aby nie męczyć wzroku*).
- N: *Co powinien robić człowiek?* (z semantyki wypowiedzi: *żeby organizm zaopatrzyć w odpowiednią ilość witamin*).
- N: *Co trzeba napisać na końcu tych zdań?* (z semantyki wypowiedzi: *aby zostały prawidłowo zrozumiane przez odbiorców wypowiedzi*).

dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko q, cel implicytny

- AP: *Jak to powinniśmy zachowywać się w pociągu, który jest publicznym środkiem transportu?* (w domyśle: *aby postępować prawidłowo jako pasażerowie*).
- AP: *Nie zostawiajmy zapalek w pobliżu dzieci! Pamiętajmy o wyłączeniu żelazka! Nie rozpalajmy ognisk w lesie! Nie zostawiajmy w lesie rozbitego szkła!* (w domyśle: *aby unikać niebezpieczeństwa pożaru*).
- AP: *Powiedz, jak należy opiekować się zwierzętami* (w domyśle: *żeby były z nami szczęśliwe*).

dyrektywa teleologiczna II — forma pełna — wynik W i rodzaj, typ działań D

- AP: *Wpisz znaki: +, -, ×, :, aby otrzymać podane wyniki.*
- AP: *Ile potrzeba jedności, aby otrzymać dziesiątkę.*
- AP: *Przez które pola trzeba przejść, aby po dodaniu liczb znajdujących na tych polach otrzymać wynik zapisany pod tabelką?*

dyrektywa teleologiczna II — forma częściowa — tylko q, wynik wynika z semantyki

- N: *Kasia i Wojtek robią zakupy. Mama dała im 30 zł wraz z listą zakupów. Na kartkach przed sobą macie produkty z cenami. Jak myślicie, jakie produkty na liście zapisała mama? Co mogą kupić dzieci?* (w domyśle: *aby starczyło im pieniędzy*).

dyrektywa teleologiczna II — forma częściowa — tylko q, wynik implicytny

- AP: *Jakie liczby należy wpisać w puste pola?*
- AP: *Porównaj pary liczb. Wpisz odpowiedni znak: >, <, =.*
- AP: *Wpisz brakujące znaki „+” lub „-”.*

dyrektywa teleologiczna III — forma pełna — cel *C* i środki działania *S*

- N: *Dzieci, trolejbus potrzebuje prądu elektrycznego, żeby mógł działać.*
- AP: *Aby bezpiecznie, cało i zdrowo dotrzeć do szkoły, trzeba znać przepisy drogowe i przestrzegać ich.*
- AP: *Jakie składniki są potrzebne, aby upiec takie ciasto?*

dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko *q*, cel wynika z semantyki

- N: *Trzeba mieć nie lada kondycję, odpowiednie przygotowanie i sprzęt (z semantyki wypowiedzi: aby wybrać się w takie wysokie góry).*
- N: *Od czego zależy taka samotna podróż morską? (z semantyki wypowiedzi: aby się powiodła).*
- N: *Co jest potrzebne sadzonkom? (z semantyki wypowiedzi: aby wyrosły na wysokie drzewa).*

dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko *q*, cel implicytny

- AP: *Jakie umiejętności powinien posiadać każdy aktor? (w domyśle: aby być dobrym aktorem).*
- AP: *Przypomnij sobie, jakie informacje powinny znaleźć się w zaproszeniu (w domyśle: aby było ono poprawnie napisane).*
- N: *Reklama była trochę za długa, ale poza tym zawierała wszystkie elementy, jakie powinna ona zawierać (w domyśle: aby była dobrą reklamą).*

kontradymy teleologiczne

- N: *W jaki sposób dbamy o czystość i zdrowie? Wybieramy prawidłowe rozwiązanie i opowiadamy co znajduje się na danej ilustracji. Uczniowie proponują prawidłowe rozwiązania, którymi są, zgodnie z ilustracjami, następujące zachowania dziecka: dziecko myje zęby, idzie na spacer, je owoce i warzywa, idzie do dentysty. Uczniowie opisują również nieprawidłowe zachowania dziecka, formułując kontradymy teleologiczne: dziecko je słodycze, nie chce iść do dentysty, je chipsy, pije pepsy-colę.*
- AP: *Przeczytaj tekst. Podkreśl zdania obowiązujące opiekunów psów. Pozostałe zdania zmień za pomocą przeczenia „nie” i napisz. Przykładami kontradymy są zdania poprzedzone partykulą „nie”: Dbajcie o to, aby psy miały zawsze wodę do picia i odpowiednie jedzenie. Chodźcie z nimi na spacer. Nie dawajcie im słodyczy. Nie pozwalajcie biegać po jezdni. Zabierajcie do weterynarza, gdy są chore. Nie zostawiajcie w domu na całe dni. Okazujcie zadowolenie, gdy są posłuszne. Pamiętajcie o obowiązkowych szczepieniach dla psów.*

zdania typu: Jeżeli spełniasz warunek *W* — wykonaj (pytanie o) działanie *D*

- AP: *Jeśli chodzisz do klasy z kolegami niepełnosprawnymi, zapytaj, w jaki sposób szkoła powinna być przystosowana do ich potrzeb.*
- AP: *Jeśli byłeś w skansenie lub w muzeum sztuki ludowej, opowiedz o swoich wrażeniach. Co szczególnie ci się tam podobało?*
- AP: *Przeczytaj, jeśli potrafisz.*

zdania typu: Jeżeli nie spełniasz warunku W — wykonaj (pytanie o) działanie D

- AP: *Jak myślisz, czy jesteś podobny do dziewczynki z wiersza? Jeśli nie, to powiedz, co powinieneś zmienić w swoim zachowaniu, aby pozyskać sympatię kolegów z klasy?*
- N: *Kto nie zrobił wiatraczka, to niech zrobi na poniedziałek.*
- N: *Kto nie ma ekierki, ręką w górę, ja rozdám.*

zdania typu: Jeżeli chcesz uzyskać cel C — wykonaj (pytanie o) działanie D

- AP: *Jeśli chcesz wiedzieć, jaki skarb znajdziesz razem z mamą podczas wspólnych wycieczek za miasto, pomnóż liczby, zapisz wyniki w okienkach i dopisz odpowiadające im sylaby.*
- AP: *Jeżeli chcesz wiedzieć ile trwa minuta — spokojnie policz do sześćdziesięciu.*
- N: *Skoro tak bardzo chcesz, to proszę przeczytaj głośno z ćwiczenia pierwszego pytania, oczywiście z odpowiednią intonacją.*

czynności porządkowo-organizacyjne

- N: *Kto skończył, niech usiądzie na dywanie.*
- N: *Kto zna pierwsze hasło, rączka w górę.*
- N: *Jeżeli ktoś skończył, to posprząta i czeka na kolegów ze swojej grupy.*

„oferta pomocy”

- N: *Jak masz problem, to podnieś rękę i pani zaraz do ciebie podejdzie.*
- N: *Jeśli ktoś nie ma cyrkla, ja mam kółeczka od których można odrysować.*
- N: *Kto pomoże odszukać Kraków? Kto pomoże Natalce? [w domyśle: ręką do góry]*

pozwolenie, przyzwolenie

- N: *Kto chce na biurku leżą wycięte kropeczki. Możecie je sobie zabrać.*
- N: *Kto nie zjadł jeszcze cukierka, teraz może go zjeść.*
- N: *Jak chcesz to możesz zejść do pracowni komputerowej i przynieść te materiały pomocnicze.*

Przykłady zdań warunkowych w kategoriach zdań modelu III:

określenie i dookreślenie warunków wykonania zadania

- N: *Oczywiście to zdanie, które podaliście jest naprawdę bardzo dobre, tylko gdyby nie było żadnych pytań dodatkowych. Ale my mamy konkretną pomoc, więc odpowiadamy: kto? wiosna; co zrobiła? pomalowała; jak? na zielono; co? brzozę i lipę.*
- AP: *Spróbuj napisać utwór poświęcony twojej rodzinie. Nie szkodzi, jeśli nie znajdziesz odpowiednich rymów, będzie to wtedy wiersz tzw. biały. Postaraj się, aby wiersz oddał atmosferę panującą w twojej rodzinie.*
- N: *Jest do rozwiązania krzyżówka. Trzeba odpowiedzieć na pytania. Jeśli będzie taka konieczność, można podejść do mapy, można popatrzeć na ilustrację. Pamiętajmy o tym, że nazwy ulic piszemy od wielkiej litery.*
- AP: *Agatka ma w tornistrze 3 przegródki. W drodze do szkoły znalazła 6 kasztanów. Jak mogła je rozmieścić w tornistrze, jeśli wykorzystała wszystkie przegródki?*

nauczyciel, autor podręcznika stwarza uczniowi możliwość zmiany warunków wykonania zadania

- AP: (dzieci wykonują świecidełko odblaskowe) *Jeśli chcesz, możesz swojemu świecidełku nadać inny kształt.*
- N: *Jeśli uważasz, że jest to dla ciebie nieodpowiedni temat na pisanie wiersza, napisz wiersz na dowolny temat. Tobie odpowiadający.*

propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia

- N: *A gdybyście mieli usiąść do stolików i zapisać temat dnia, to, co byście zapisali w zeszytach?*
- N: *Jeżeli proponujesz żebyśmy zapisali owiń gardło, to zapiszemy.*
- N: *Gdyby trzeba było ustalić kto będzie lisem, to kogo byście wybrali i dlaczego?*
- AP: *Czy to wszystkie możliwości? Jeśli znasz inne, zapisz je bez rysunków.*
- AP: *Jeśli chcesz powiesić ramkę na ścianie, zastanów się, jak wykonać uchwyt.*

propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela, autora podręcznika

- AP: *W Polsce znajduje się wiele skansenów i muzeów kolejnictwa. Jeśli będziesz mógł, zwiedź taki skansen lub muzeum. Jeśli nie, może wybierzesz się na wirtualną wycieczkę dzięki sieci internetowej. Na przykład możesz zacząć od strony <http://www.infolinia.pl/biuletyn5/kolej.htm>.*
- AP: *Jeśli ktoś z was również próbuje pisać wiersze, może przeczytać je w klasie.*
- AP: *Aby ułatwić sobie obliczenia, liczbę 42 można przedstawić w postaci sumy $30 + 12$, gdyż obie te liczby dadzą się łatwo podzielić przez 3.*
- AP: (dzieci wykonują bałwanka) *Miotła będzie wyglądała ciekawie, jeśli złożysz kółko w harmonijkę i przykleisz jeden jej koniec.*

zdania mówiące o zrozumieniu przez ucznia warunków wykonania zadania

- N: *Jeżeli ktoś czegoś nie rozumie, to podnosi rączkę do góry.*
- N: *Czy wszystkie dzieci zrozumiały? Jeśli tak, to zabieramy się do pracy.*
- N: (wyjaśnia sposób wykonania kwiatka z papieru) *Można wydierać małe kawałki bibuły lub wycinać i naklejać. Można też robić kuleczki z bibuły marszczącej. Wybór należy do was. Na końcu wytniemy nożyczkami obrysowany szablon z gotowym kwiatkiem. Kto ma jakieś pytania?*

zдания związane ze wskazaniem metody

- N: *Jeżeli ktoś chciałby lepiej zrozumieć to zadanie, może narysować też pólki z palczkami.*
- N: *Jeśli źle ci się liczy głoski i literki, to policz je sobie na palcach. Dzieci, jeśli ktoś ma kłopot z liczeniem głosek i literek, to pomaga sobie liczeniem na palcach.*
- AP: *Jeśli umiesz dodawać bez pomocy rysunków — wpisz wyniki, jeśli nie — najpierw narysuj nad liczbami kółka.*
- N: *Zaraz wszyscy zrozumiecie, jak będziemy ćwiczyć na kółeczkach.*

ocena, samoocena dokonana przez ucznia

- N: *Kto tak ma, może podkreślić znakomicie. Kto ma inne odczucia, podkreśla inną ocenę, taką, która według niego będzie sprawiedliwa.*
- N: *Jeśli ktoś uważa, że umie już wykonywać takie działania dobrze — pisze długopisem, jeśli nie czuje się na siłach, pisze ołówkiem.*
- AP: *Jeśli potrafisz, przedstaw rozwiązanie zadania w postaci jednego wyrażenia.*
- N: *Jeśli wiesz, który to kwiat, to podejdź i przypnij pod nim podpis.*
- AP: *Jeśli rozwiązanie zadania było dla ciebie łatwe — wpisz w okienko literę Ł, jeżeli trudne — literę T.*
- AP: *Kto czuje się na siłach i wie, że wydzieranie samej świecy, to dla niego mały problem, może sobie również wyrzeć razem z tą świecą jakąś podstawkę, jakiś mały świecznik, na którym ona stoi.*

ocena dokonana przez nauczyciela, autora podręcznika

- N: *Bardzo dobrze rozpoznał Robert, chociaż miał wątpliwości... to były dzikie kaczki.*
- N: *Pomyślałam sobie, że dobrze będzie, jeżeli przepisiecie to zadanie do zeszytów, ale zaczynając od treści, potem działanie będące rozwiązaniem, na końcu odpowiedzi.*
- N: *Kto pracuje jak należy na pewno zrobi dobrze i będzie pierwszy.*

kontrola (korekta), samokontrola (autokorekta) dokonana przez ucznia

- N: *Kto potrafi sprawdzić, czy działanie, które wykonała Adriana jest dobre?*
- AP: *Sprawdź wyniki. Jeśli znajdziesz błędne, przekreśl je i napisz wyniki poprawne.*
- AP: *Które z tych wyrazów musisz poprawić, aby zrozumieć treść zdań?*
- N: *Skoro już wszyscy skończyli, to teraz ja będę czytać działania, a wy przeczytacie taki wynik, który macie wpisany przy danym działaniu. Każdy może w ten sposób sam kontrolować czy ma prawidłowy wynik wpisany.*

kontrola (korekta) dokonana przez nauczyciela, autora podręcznika

- N: *Kto będzie miał to zrobione, to ja podejść i sprawdzę czy jest dobrze.*
- N: *Jeżeli nie potrafisz podać przykładów na podaną regułę matematyczną, to znaczy, że jej nie rozumiałeś. Słuchaj wytłumaczenie jeszcze raz.*

przypomnienie wiadomości

- N: *Kto przypomni czym zajmowaliśmy się przez ostatnie dwa dni?*
- N: *Zanim zaczniemy czytać nową czytanke, jeżeli ktoś pamięta, to przypomni mi co to znaczy zgodnie mieszkać.*
- N: *Wczoraj rozmawialiśmy o różnych sprzętach elektrycznych gospodarstwa domowego, które potrzebują prądu, aby mogły działać.*

podsumowanie, konstatacje pojawiające się na końcu zajęć lub pomiędzy pewnymi partiami zajęć

- N: *Na koniec przypomnijmy sobie, jaki morał wynika z tej bajki, jakie pouczenie?*
U: *Kto pracuje, ten ma szczęście, bo nie rozwała mu się domek.*
- N: *Zatem, podsumujmy, jeśli na końcu zdania stawiamy pytańnik, to jest to zdanie pytające. Jeśli na końcu zdania stawiamy kropkę, to jest to zdanie oznajmujące.*

Przykłady zdań warunkowych w kategoriach zdań modelu IV:

z metapoziomu

- N: *A co jeszcze wiemy, po co jest tam ten wyraz „jeżeli”?*
- N: *Jeżeli miałabym ocenić to powiem, że dobrze wykonałeś zadanie, ale nie polece-
nie, bo...*
- N: *Gdybyś nie zapytał w ten sposób, to nie wiadomo ile jeszcze pytań musiałby wymy-
ślić, żeby móc odgadnąć, o jakie zwierzę chodzi?*

„dla zainteresowanych”

- AP: *Jeśli chcesz się dowiedzieć, jak skończyła się ta historia, sięgnij po książkę
„Brzechwa dzieciom”.*
- N: *Jeśli ktoś z was ma ochotę poćwiczyć swój umysł, to proszę niech zabierze krzy-
żówkę do domu. Rozwiązanie przynieście jutro.*

fragment dłuższej wypowiedzi ucznia, nauczyciela w formie opowiadania, opisu

- U: *U nas na podwórku jeżeli jest dziesięć osób, to na przykład sześć osób chce się ba-
wić w klasy, a cztery nie i jeśli dziewczyny ze starszych klas chcą zrobić głosowanie,
ale skoro jest nas po równo, bo może być tak, że będzie nas po pięcioro...*
- U: *Proszę Pani, u Mateusza wujka są takie dwa psy. Jeden jest mały, a drugi duży.
Ten duży, to on nie lubi się zbyt dużo bawić z Mateuszem, ale jak Mateusz przechodzi
na drugą stronę bramki wujek uwalnia z łańcucha tego mniejszego psa, to on biega.
Jak Mateusz zagwiżdże, to on przybiega do niego i tak chce podskoczyć, wyskoczyć
na Mateusza i tak go polizać. Ale jak jest wysoka bramka, to on jest taki...*

propozycje rozpoczęcia zdań w formie spójników warunkowych

- AP: *Dokończ zdania: Gdybym mógł zmienić świat, to...; Gdybym miał przyznać me-
dal „Wielkiego Człowieka”, to dałbym go...*
- AP: *W jakich sytuacjach czujesz się dobrze, a w jakich źle? Dokończ następujące
zdania: Wstydzę się, gdy...; jestem szczęśliwy, gdy...*

filtrujące

- AP: *Czy grałeś w grę wirtualną? Jeśli tak, opowiedz kolegom swoje wrażenia.*
- AP: *Odkryj zdanie i sprawdź, czy zapisałeś je poprawnie. Jeśli nie, popraw błędy.*
- AP: *Pomyśl, czy mógłbyś komuś pomóc w nauce. Jeśli tak, to zaproponuj swoją po-
moc delikatnie i taktownie.*

fragment tekstu, gazetki szkolnej w protokole

- N: *Przed rozpoczęciem pracy poproszę jeszcze Pawła o przeczytanie cech dobrego
tekstu, które mamy na gazetce klasowej.* U: *Dobry tekst powinien zawierać: ciekawą
treść, zdania poprawnie zbudowane, ładne sformułowania, tekst powinien zawierać
krótki wstęp, co było dalej, zakończenie.*

kategorie możliwych odpowiedzi w testach, rebusach, sprawdzianach

- AP: *Psychozabawa: ja i tata — jedna z opcji odpowiedzi: Jeżeli możesz, zjadasz jajecz-
nicę, a jeśli cię odrzuca, przepraszasz tatę i pytasz, czy nie można by tego dosmażyć.*

- AP: Czy jesteś dobrym sportowcem? — jedna z opcji odpowiedzi: *Opowiadasz wszystkim, że gdyby Maciek nie zabiegł ci drogi, Leszek nie dotknął cię łokciem i gdyby adidas cię nie uwierał, strzeliłbyś nie siedem goli, tylko siedemnaście.*

wiersze, piosenki

- AP: *Moje Gdyby*
W moich Gdybach,
daję wam słowo,
gdyby było, toby było fajowo.
Gdyby było,
byłoby w deseczkę,
kazdy mógłby pogdybać troszeczkę.
Wszyscy mieliby to, o czym zamarzą,
Nikt by nie dokuczał gdybiarzom.
Moje Gdyby mogłoby być wszędzie,
Gdyby się zdarzyło to,
czego nie będzie.

zagadki, zgadywanki

- AP: *Jeśli w lesie bywasz i hasasz tam radośnie, uwaga na grzyba, co na drzewach rośnie. Co to za grzyb?*
- N: *Jeśli liczbę o której myślę podzielę przez 3, to otrzymam 80. O jakiej liczbie myślę?*

przysłowia, powiedzenia, zwyczaje

- AP: *Gdy na dworze śłota, wzrasta na przysmaki ochota.*
- U: *Gdyby kózka nie skakała, to by nóżki nie złamała.*

żarty, śmieszności, dowcipy

- AP: *Utwórz i zapisz zdania: Gdyby kózka nie skakała, to by smutne życie miała; Gdyby ciocia miała wąsy, to byłaby prześlicznym wujkiem.*
- U: *Mam w głowie dużo myśli: pierwsza to, gdyby kózka nie skakała, to by ołówek miała, druga różowa góra, a trzecia córka ogórka.*

prawa, obowiązki, w tym prawa dziecka

- AP: *Mam prawo być wychowywany i kochany przez oboje rodziców — nawet jeśli nie mieszkają razem.*
Jeśli zdarzyło się, że rodzice nie zajmują się mną, to państwo powinno znaleźć mi rodzinę zastępczą lub odpowiedni dom dziecka.

pochwała, docenienie

- AP: *Jeśli ułożyłeś pięć takich wyrazów, jesteś zuchem.*
- N: *Jeśli uzyskałeś taki sam wynik rozwiązania zadania, jak na tablicy — możesz być z siebie dumny.*

upomnienie, pouczenie

- N: *Ale wyciszcie się, bo naprawdę przeszkadzacie. Nic nie wyjdzie z takiej rozmowy, jeśli będziemy jeden przez drugiego wrzeszczeć.*

- N: *Jak byście tak nie szaleli, to nikt by się nie musiał rozbierać nagle, niedługo ze wszystkiego.* (w zachowaniach niewerbalnych odnotowane, iż nauczycielka mówi podniesionym głosem)
- N: *Ladnie czytałeś, ale zapewniam, że czytałbyś lepiej, gdybyś nie miał czegoś w buzi.*

irytacja, wyrzut

- N: *Jeśli chcesz, to wywołamy cię na środek i będziemy zadawać ci różne zadania. Zobaczymy wtedy czy jesteś taki dobry bez pomocy kalkulatora.* (w zachowaniach niewerbalnych: uczeń stoi z pochyloną głową, w rękach trzyma kalkulator, nauczycielka mówi podniesionym głosem)
- U: *Zanim ty przeczytasz minie pół dnia.*
- N: *Jeśli nikt z tej grupy nie chce nam opowiadać o swojej pracy, to nikt nie będzie opowiadał.* (w zachowaniach niewerbalnych odnotowane, iż nauczycielka z widocznym zdenerwowaniem ściąga z tablicy prace, które były zawieszane na tablicy dla zapewnienia lepszej widoczności przy ich omawianiu przez całą klasę)

retoryczne

- N: *Kto nie zna takich bajek, jak: „Kopciuszek”, „Stoliczku nakryj się”, „Czerwony Kapturek”?*
- N: *Jak już sobie przypomnieliście, to każdy teraz będzie wiedział, tak?* (nauczycielka nie czeka na odpowiedź przechodząc natychmiast do dalszych wyjaśnień)
- AP: *Czy wiesz, co jest potrzebne, żeby żarówki świeciły, lodówki chłodziły, pracowały komputery i telewizory? Te wszystkie urządzenia potrzebują energii elektrycznej.* (autor podręcznika zadaje pytanie i udziela na nie odpowiedzi)

Tabele

Tabela I

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii semantyczno-pragmatycznych
w podręcznikach i protokołach**

Kategorie zdań	Podręczniki (n = 4736)		Protokoły (n = 6006)	
	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnienie warunkowe	567	11,97	327	5,44
Wyjaśnienie przyczynowe	8	0,17	35	0,58
Wyjaśnienie warunkowo-skutkowe	76	1,60	99	1,65
Wyjaśnienie przyczynowo-skutkowe	10	0,21	35	0,58
Wyjaśnienie celowościowe	—	—	44	0,73
Wyjaśnienie funkcjonalne	—	—	25	0,42
Zmiana warunków działania i określenie skutków tej zmiany — sytuacje hipotetyczne	11	0,23	52	0,87
Przewidywanie hipotetyczne — dociekanie	21	0,44	28	0,47
Zdania odnoszące do świata wyimaginowanego, świata metafor	25	0,53	37	0,62
Zdania mówiące o wątpliwościach	2	0,04	10	0,17
Wnioskowanie, wyciąganie wniosków m.in. po przeprowadzeniu doświadczenia, badania	27	0,57	31	0,52
Odkrywanie zasad, odnajdywanie przez ucznia prawidłowości	4	0,08	2	0,03
Zdania, które są przykładem na wyjaśnienie zasady, reguły, pra- widłości	11	0,23	6	0,10
Zdania, w których należy dokonać korekty, skreślić niepotrzebne słowa, tak aby zasada była poprawnie sformułowana	4	0,08	—	—
Zdania, w których należy uzupełnić treść w taki sposób, aby zasada była poprawnie sformułowana	68	1,44	—	—
Teksty informacyjne	118	2,49	18	0,30
Zasady, reguły, prawidłowości charakterystyczne dla poszczegól- nych rodzajów treści kształcenia	355	7,50	188	3,13
Zdania mówiące o związkach, zależnościach, relacjach między zja- wiskami, procesami, zdarzeniami; w tym słowo „zależy” występuje <i>explicite</i>	29	0,61	107	1,78
Podanie składników definicji cząstkowej	3	0,06	19	0,32
Wyjaśnienie znaczenia	8	0,17	59	0,98
Wskazanie i wyjaśnienie cech charakterystycznych (gatunkowych)	—	—	9	0,15
Wskazanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie)	152	3,21	24	0,40

Czynności klasyfikowania, szeregowania	—	—	10	0,17
Relacje, związki, zależności między światami: realnym i fikcyjnym (baśniowym)	2	0,04	9	0,15
Wskazywanie cech	17	0,36	11	0,18
Wskaźniki empiryczne, które są warunkami wskazującymi na pewne zjawisko	2	0,04	13	0,22
Normy współżycia społecznego, klasowego	54	1,14	66	1,10
Sposób zachowania się, działania w sytuacjach realnych	140	2,96	338	5,63
Sposób zachowania się, działania w sytuacjach hipotetycznych	30	0,63	15	0,25
Rada, porada, apel	150	3,17	87	1,45
Ostrzeżenie, groźba, przestroga	64	1,35	13	0,22
Zalecenie	33	0,70	16	0,27
Umowa	—	—	9	0,15
Przepis wykonania prac plastyczno-technicznych	224	4,73	60	1,00
Instrukcja przeprowadzenia doświadczenia, badania	45	0,95	9	0,15
Instrukcja określająca zasadę działania, wykonywania, korzystania z czegoś	96	2,03	49	0,82
Zdania określające przebieg, kolejność, etapy wykonywania, powstawania czegoś	361	7,62	323	5,38
Czynności planowania, projektowania	14	0,30	9	0,15
Wyjaśnienie zasad przeprowadzania gier, zabaw; wypełniania krzyżówek, testów	59	1,25	71	1,18
Wyjaśnienie zasad odczytania wyników testów, gier, psychozabaw	37	0,78	6	0,10
Dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel C i działanie D	126	2,66	129	2,15
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko q , cel C wynika z semantyki	24	0,51	12	0,20
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko q , cel C implicytny	581	12,27	393	6,54
Dyrektywa teleologiczna II — forma pełna — wynik W i działanie D	130	2,74	31	0,52
Dyrektywa teleologiczna II — forma częściowa — tylko q , wynik W wynika z semantyki	—	—	2	0,03
Dyrektywa teleologiczna II — forma częściowa — tylko q , wynik W implicytny	200	4,22	109	1,81
Dyrektywa teleologiczna III — forma pełna — cel C i środki działania S	18	0,38	45	0,75
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko q ; cel C wynika z semantyki	1	0,02	7	0,12
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko q , cel C implicytny	10	0,21	22	0,37

Kontrdyrektywy teleologiczne	10	0,21	9	0,15
Zdania typu: Jeżeli spełnisz warunek W — wykonaj (pytanie o) działanie D	59	1,25	479	7,98
Zdania typu: Jeżeli nie spełnisz warunku W — wykonaj (pytanie o) działanie D	15	0,32	76	1,27
Zdania typu: Jeżeli chcesz uzyskać cel C — wykonaj (pytanie o) działanie D	30	0,63	92	1,53
Czynności porządkowo-organizacyjne	—	—	1020	16,98
„Oferta pomocy”	—	—	54	0,90
Pozwolenie, przyzwolenie	—	—	47	0,78
Określenie, dookreślenie warunków wykonania zadania	109	2,30	168	2,80
Nauczyciel, autor podręcznika stwarza uczniowi możliwość zmiany warunków wykonania zadania	2	0,04	12	0,20
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia	94	1,98	260	4,33
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela, autora podręcznika	97	2,05	93	1,55
Zdania mówiące o zrozumieniu przez ucznia warunków wykonania zadania	1	0,02	15	0,25
Zdania związane ze wskazaniem metody	9	0,19	17	0,28
Ocena, samoocena dokonana przez ucznia	78	1,65	128	2,13
Ocena dokonana przez nauczyciela, autora podręcznika	3	0,06	50	0,83
Kontrola (korekta), samokontrola (autokorekta) dokonana przez ucznia	32	0,68	30	0,50
Kontrola (korekta) dokonana przez nauczyciela, autora podręcznika	2	0,04	20	0,33
Przypomnienie wiadomości	24	0,51	106	1,76
Podsumowanie wiadomości	18	0,38	39	0,65
Z metapoziomu	7	0,15	6	0,10
„Dla zainteresowanych”	8	0,17	5	0,08
Fragment dłuższej wypowiedzi ucznia, nauczyciela w formie opowiadania, opisu	—	—	98	1,63
Propozycje rozpoczęcia zdań w formie spójników warunkowych	16	0,34	3	0,05
Filtrujące	35	0,74	6	0,10
Fragment tekstu książki, gazetki szkolnej w protokole	—	—	36	0,60
Kategorie możliwych odpowiedzi w testach, rebusach, sprawdzianach	40	0,84	23	0,38
Wiersze, piosenki	51	1,08	4	0,07
Zagadki, zgadywanki	21	0,44	24	0,40
Przysłowia, powiedzenia, zwyczaje	15	0,32	9	0,15

Żarty, śmieszności, dowcipy	2	0,04	2	0,03
Prawa, obowiązki, w tym prawa dziecka	9	0,19	—	—
Pochwała, docenienie	25	0,53	7	0,12
Upomnienie, pouczenie	—	—	27	0,45
Irytacja, wyrzut	—	—	11	0,18
Retoryczne	7	0,15	11	0,18

Tabela II

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii semantyczno-pragmatycznych
w podręcznikach i protokołach**

Kategorie zdań	Podręczniki				Protokoły			
	klasa I (n = 1635)		klasa III (n = 3101)		klasa I (n = 2960)		klasa III (n = 3046)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnienie warunkowe	222	13,58	345	11,13	170	5,74	157	5,15
Wyjaśnienie przyczynowe	3	0,18	5	0,16	12	0,41	23	0,76
Wyjaśnienie warunkowo-skutkowe	60	3,67	16	0,52	64	2,16	35	1,15
Wyjaśnienie przyczynowo-skutkowe	2	0,12	8	0,26	14	0,47	21	0,69
Wyjaśnienie celowościowe	—	—	—	—	31	1,05	13	0,43
Wyjaśnienie funkcjonalne	—	—	—	—	7	0,24	18	0,59
Zmiana warunków działania i określenie skutków tej zmiany — sytuacje hipotetyczne	1	0,06	10	0,32	28	0,95	24	0,79
Przewidywanie hipotetyczne — dociekanie	3	0,18	18	0,58	16	0,54	12	0,39
Zdania odnoszące do świata wymaganego, świata metafor	6	0,37	19	0,61	15	0,51	22	0,72
Zdania mówiące o wątpliwościach	—	—	2	0,06	2	0,07	8	0,26
Wnioskowanie, wyciąganie wniosków m.in. po przeprowadzeniu doświadczenia, badania	—	—	27	0,87	9	0,30	22	0,72
Odkrywanie zasad, odnajdywanie przez ucznia prawidłowości	—	—	4	0,13	—	—	2	0,07
Zdania, które są przykładem na wyjaśnienie zasady, reguły, prawidłowości	—	—	11	0,35	6	0,20	—	—
Zdania, w których należy dokonać korekty, skreślić niepotrzebne słowa, tak aby zasada była poprawnie sformułowana	—	—	4	0,13	—	—	—	—

Zdania, w których należy uzupełnić treść w taki sposób, aby zasada była poprawnie sformułowana	4	0,24	64	2,06	—	—	—	—
Teksty informacyjne	11	0,67	107	3,45	11	0,37	7	0,23
Zasady, reguły, prawidłowości charakterystyczne dla poszczególnych rodzajów treści kształcenia	71	4,34	284	9,16	128	4,32	60	1,97
Zdania mówiące o związkach, zależnościach, relacjach między zjawiskami, procesami, zdarzeniami; w tym słowo „zależy” występuje <i>explicitie</i>	4	0,24	25	0,81	45	1,52	62	2,04
Podanie składników definicji cząstkowej	—	—	3	0,10	10	0,34	9	0,30
Wyjaśnienie znaczenia	1	0,06	7	0,23	5	0,17	54	1,77
Wskazanie i wyjaśnienie cech charakterystycznych (gatunkowych)	—	—	—	—	9	0,30	—	—
Wskazanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie)	64	3,91	88	2,84	11	0,37	13	0,43
Czynności klasyfikowania, szeregowania	—	—	—	—	7	0,24	3	0,10
Relacje, związki, zależności między światami: realnym i fikcyjnym (baśniowym)	1	0,06	1	0,03	3	0,10	6	0,20
Wskazywanie cech	2	0,12	15	0,48	2	0,07	9	0,30
Wskaźniki empiryczne, które są warunkami wskazującymi na pewne zjawisko	2	0,12	—	—	2	0,07	11	0,36
Normy współżycia społecznego, klasowego	18	1,10	36	1,16	30	1,01	36	1,18
Sposób zachowania się, działania w sytuacjach realnych	47	2,87	93	3,00	180	6,08	158	5,19
Sposób zachowania się, działania w sytuacjach hipotetycznych	12	0,73	18	0,58	7	0,24	8	0,26
Rada, porada, apel	61	3,73	89	2,87	37	1,25	50	1,64
Ostrzeżenie, groźba, przestroga	25	1,53	39	1,26	4	0,14	9	0,30
Zalecenie	9	0,55	24	0,77	11	0,37	5	0,16
Umowa	—	—	—	—	2	0,07	7	0,23
Przepis wykonania prac plastyczno-technicznych	118	7,22	106	3,42	27	0,91	33	1,08
Instrukcja przeprowadzenia doświadczenia, badania	4	0,24	41	1,32	—	—	9	0,30
Instrukcja określająca zasadę działania, wykonywania, korzystania z czegoś	27	1,65	69	2,23	40	1,35	9	0,30

Zdania określające przebieg, kolejność, etapy wykonywania, powstawania czegoś	140	8,56	221	7,13	165	5,57	158	5,19
Czynności planowania, projektowania	6	0,37	8	0,26	4	0,14	5	0,16
Wyjaśnienie zasad przeprowadzania gier, zabaw; wypełniania krzyżówek, testów	20	1,22	39	1,26	22	0,74	49	1,61
Wyjaśnienie zasad odczytania wyników testów, gier, psychozabaw	8	0,49	29	0,94	—	—	6	0,20
Dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel C i działanie D	42	2,57	84	2,71	65	2,20	64	2,10
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko q , cel C wynika z semantyki	4	0,24	20	0,64	10	0,34	2	0,07
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko q , cel C implicytny	264	16,15	317	10,22	186	6,28	207	6,80
Dyrektywa teleologiczna II — forma pełna — wynik W i działanie D	37	2,26	93	3,00	24	0,81	7	0,23
Dyrektywa teleologiczna II — forma częściowa — tylko q , wynik W wynika z semantyki	—	—	—	—	1	0,03	1	0,03
Dyrektywa teleologiczna II — forma częściowa — tylko q , wynik W implicytny	66	4,04	134	4,32	50	1,69	59	1,94
Dyrektywa teleologiczna III — forma pełna — cel C i środki działania S	10	0,61	8	0,26	25	0,84	20	0,66
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko q ; cel C wynika z semantyki	1	0,06	—	—	3	0,10	4	0,13
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko q , cel C implicytny	6	0,37	4	0,13	9	0,30	13	0,43
Kontrdyrektywy teleologiczne	1	0,06	9	0,29	3	0,10	6	0,20
Zdania typu: Jeżeli spełnisz warunek W — wykonaj (pytanie o) działanie D	21	1,28	38	1,23	254	8,58	225	7,39
Zdania typu: Jeżeli nie spełnisz warunku W — wykonaj (pytanie o) działanie D	6	0,37	9	0,29	49	1,66	27	0,89
Zdania typu: Jeżeli chcesz uzyskać cel C — wykonaj (pytanie o) działanie D	11	0,67	19	0,61	44	1,49	48	1,58
Czynności porządkowo-organizacyjne	—	—	—	—	517	17,47	503	16,51
„Oferta pomocy”	—	—	—	—	20	0,68	34	1,12
Pozwolenie, przyzwolenie	—	—	—	—	19	0,64	28	0,92

Określenie, dookreślenie warunków wykonania zadania	14	0,86	95	3,06	84	2,84	84	2,76
Nauczyciel, autor podręcznika stwarza uczniowi możliwość zmiany warunków wykonania zadania	2	0,12	—	—	9	0,30	3	0,10
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia	47	2,87	47	1,52	105	3,55	155	5,09
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela, autora podręcznika	29	1,77	68	2,19	49	1,66	44	1,44
Zdania mówiące o zrozumieniu przez ucznia warunków wykonania zadania	1	0,06	—	—	8	0,27	7	0,23
Zdania związane ze wskazaniem metody	8	0,49	1	0,03	11	0,37	6	0,20
Ocena, samoocena dokonana przez ucznia	29	1,77	49	1,58	63	2,13	65	2,13
Ocena dokonana przez nauczyciela, autora podręcznika	—	—	3	0,10	20	0,68	30	0,98
Kontrola (korekta), samokontrola (auto-korekta) dokonana przez ucznia	11	0,67	21	0,68	16	0,54	14	0,46
Kontrola (korekta) dokonana przez nauczyciela, autora podręcznika	—	—	2	0,06	11	0,37	9	0,30
Przypomnienie wiadomości	2	0,12	22	0,71	44	1,49	62	2,04
Podsumowanie wiadomości	5	0,31	13	0,42	21	0,71	18	0,59
Z metapoziomu	2	0,12	5	0,16	3	0,10	3	0,10
„Dla zainteresowanych”	1	0,06	7	0,23	—	—	5	0,16
Fragment dłuższej wypowiedzi ucznia, nauczyciela w formie opowiadania, opisu	—	—	—	—	30	1,01	68	2,23
Propozycje rozpoczęcia zdań w formie spójników warunkowych	—	—	16	0,52	—	—	3	0,10
Filtrujące	16	0,98	19	0,61	3	0,10	3	0,10
Fragment tekstu książki, gazetki szkolnej w protokole	—	—	—	—	16	0,54	20	0,66
Kategorie możliwych odpowiedzi w testach, rebusach, sprawdzianach	6	0,37	34	1,10	4	0,14	19	0,62
Wiersze, piosenki	25	1,53	26	0,84	—	—	4	0,13
Zagadki, zgadywanki	9	0,55	12	0,39	17	0,57	7	0,23
Przysłowia, powiedzenia, zwyczaje	1	0,06	14	0,45	4	0,14	5	0,16
Żarty, śmieszności, dowcipy	1	0,06	1	0,03	—	—	2	0,07

Prawa, obowiązki, w tym prawa dziecka	—	—	9	0,29	—	—	—	—
Pochwała, docenienie	4	0,24	21	0,68	2	0,07	5	0,16
Upomnienie, pouczenie	—	—	—	—	15	0,51	12	0,39
Irytacja, wyrzut	—	—	—	—	3	0,10	8	0,26
Retoryczne	1	0,06	6	0,19	7	0,24	4	0,13

Tabela III

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii semantyczno-pragmatycznych
w typach treści kształcenia w podręcznikach**

Kategorie zdań	Podręczniki; typ treści kształcenia									
	polonistyczne (n = 925)		przyrodnicze (n = 1141)		matematyczne (n = 1112)		plastyczno- -techniczne (n = 1397)		muzyczno- -ruchowe (n = 161)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnienie warunkowe	76	8,22	165	14,46	26	2,34	283	20,26	17	10,56
Wyjaśnienie przyczynowe	4	0,43	1	0,09	2	0,18	1	0,07	—	—
Wyjaśnienie warunkowo- -skutkowe	9	0,97	41	3,59	—	—	23	1,65	3	1,86
Wyjaśnienie przyczyno- -wo-skutkowe	4	0,43	4	0,35	—	—	1	0,07	1	0,62
Zmiana warunków dzia- łania i określenie skutków tej zmiany — sytuacje hipotetyczne	3	0,32	5	0,44	2	0,18	—	—	1	0,62
Przewidywanie hipote- tyczne — dociekanie	17	1,84	3	0,26	1	0,09	—	—	—	—
Zdania odnoszące do świata wymagowanego, świata metafor	9	0,97	4	0,35	5	0,45	4	0,29	3	1,86
Zdania mówiące o wątpli- wościach	1	0,11	—	—	1	0,09	—	—	—	—
Wnioskowanie, wycią- ganie wniosków m.in. po przeprowadzeniu do- świadczenia, badania	—	—	16	1,40	—	—	10	0,72	1	0,62
Odkrywanie zasad, od- najdywanie przez ucznia prawidłowości	—	—	—	—	4	0,36	—	—	—	—
Zdania, które są przykła- dem na wyjaśnienie zasa- dy, reguły, prawidłowości	7	0,76	1	0,09	3	0,27	—	—	—	—

Zdania, w których należy dokonać korekty, skreślić niepotrzebne słowa, tak aby zasada była poprawnie sformułowana	—	—	1	0,09	3	0,27	—	—	—	—
Zdania, w których należy uzupełnić treść w taki sposób, aby zasada była poprawnie sformułowana	17	1,84	4	0,35	43	3,87	4	0,29	—	—
Teksty informacyjne	37	4,00	65	5,70	—	—	8	0,57	8	4,97
Zasady, reguły, prawidłowości charakterystyczne dla poszczególnych rodzajów treści kształcenia	48	5,19	111	9,73	153	13,76	24	1,72	19	11,80
Zdania mówiące o związkach, zależnościach, relacjach między zjawiskami, procesami, zdarzeniami; w tym słowo „zależy” występuje <i>explicite</i>	8	0,86	11	0,96	4	0,36	4	0,29	2	1,24
Podanie składników definicji cząstkowej	2	0,22	1	0,09	—	—	—	—	—	—
Wyjaśnienie znaczenia	5	0,54	1	0,09	1	0,09	—	—	1	0,62
Wskazanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie)	5	0,54	1	0,09	145	13,04	1	0,07	—	—
Relacje, związki, zależności między światami: realnym i fikcyjnym (baśniowym)	1	0,11	—	—	—	—	1	0,07	—	—
Wskazywanie cech	15	1,62	2	0,18	—	—	—	—	—	—
Wskaźniki empiryczne, które są warunkami wskazującymi na pewne zjawisko	—	—	2	0,18	—	—	—	—	—	—
Normy współżycia społecznego, klasowego	41	4,43	10	0,88	—	—	—	—	3	1,86
Sposób zachowania się, działania w sytuacjach realnych	62	6,70	61	5,35	6	0,54	10	0,72	1	0,62
Sposób zachowania się, działania w sytuacjach hipotetycznych	25	2,70	2	0,18	3	0,27	—	—	—	—

Rada, porada, apel	21	2,27	106	9,29	3	0,27	15	1,07	5	3,11
Ostrzeżenie, groźba, przestroga	10	1,08	46	4,03	—	—	6	0,43	2	1,24
Zalecenie	10	1,08	2	0,18	21	1,89	—	—	—	—
Przepis wykonania prac plastyczno-technicznych	—	—	—	—	—	—	224	16,03	—	—
Instrukcja przeprowadzenia doświadczenia, badania	—	—	17	1,49	—	—	27	1,93	1	0,62
Instrukcja określająca zasadę działania, wykonywania, korzystania z czegoś	22	2,38	32	2,80	7	0,63	24	1,72	11	6,83
Zdania określające przebieg, kolejność, etapy wykonywania, powstawania czegoś	10	1,08	50	4,38	20	1,80	270	19,33	11	6,83
Czynności planowania, projektowania	—	—	—	—	—	—	14	1,00	—	—
Wyjaśnienie zasad przeprowadzania gier, zabaw; wypełniania krzyżówek, testów	11	1,19	11	0,96	17	1,53	8	0,57	12	7,45
Wyjaśnienie zasad odczytania wyników testów, gier, psychozabaw	17	1,84	10	0,88	5	0,45	—	—	5	3,11
Dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel <i>C</i> i działanie <i>D</i>	38	4,11	36	3,16	18	1,62	29	2,08	5	3,11
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> wynika z semantyki	5	0,54	15	1,31	1	0,09	2	0,14	1	0,62
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	94	10,16	148	12,97	38	3,42	289	20,69	12	7,45
Dyrektywa teleologiczna II — forma pełna — wynik <i>W</i> i działanie <i>D</i>	—	—	—	—	130	11,69	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna II — forma częściowa — tylko <i>q</i> , wynik <i>W</i> implicytny	—	—	—	—	200	17,99	—	—	—	—

Dyrektywa teleologiczna III — forma pełna — cel C i środki działania S	2	0,22	9	0,79	1	0,09	6	0,43	—	—
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko q ; cel C wynika z semantyki	—	—	1	0,09	—	—	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko q , cel C implicytny	4	0,43	5	0,44	—	—	1	0,07	—	—
Kontrdyrektywy teleologiczne	1	0,11	9	0,79	—	—	—	—	—	—
Zdania typu: Jeżeli spełnisz warunek W — wykonaj (pytanie o) działanie D	25	2,70	15	1,31	13	1,17	2	0,14	4	2,48
Zdania typu: Jeżeli nie spełnisz warunku W — wykonaj (pytanie o) działanie D	7	0,76	2	0,18	5	0,45	1	0,07	—	—
Zdania typu: Jeżeli chcesz uzyskać cel C — wykonaj (pytanie o) działanie D	7	0,76	4	0,35	7	0,63	11	0,79	1	0,62
Określenie, dookreślenie warunków wykonania zadania	8	0,86	3	0,26	88	7,91	4	0,29	6	3,73
Autor podręcznika stwarza uczniowi możliwość zmiany warunków wykonania zadania	—	—	—	—	—	—	2	0,14	—	—
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia	39	4,22	33	2,89	7	0,63	15	1,07	—	—
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez autora podręcznika	22	2,38	2	0,18	9	0,81	59	4,22	5	3,11
Zdania mówiące o zrozumieniu przez ucznia warunków wykonania zadania	—	—	1	0,09	—	—	—	—	—	—
Zdania związane ze wskazaniem metody	—	—	—	—	9	0,81	—	—	—	—
Ocena, samoocena dokonana przez ucznia	26	2,81	20	1,75	27	2,43	4	0,29	1	0,62

Ocena dokonana przez nauczyciela, autora podręcznika	2	0,22	1	0,09	—	—	—	—	—	—
Kontrola (korekta), samokontrola (autokorekta) dokonana przez ucznia	4	0,43	1	0,09	24	2,16	2	0,14	1	0,62
Kontrola (korekta) dokonana przez autora podręcznika	—	—	—	—	2	0,18	—	—	—	—
Przypomnienie wiadomości	1	0,11	4	0,35	18	1,62	—	—	1	0,62
Podsumowanie wiadomości	3	0,32	4	0,35	8	0,72	1	0,07	2	1,24
Z metapoziomu	2	0,22	—	—	5	0,45	—	—	—	—
„Dla zainteresowanych”	5	0,54	1	0,09	1	0,09	—	—	1	0,62
Propozycje rozpoczęcia zdań w formie spójników warunkowych	15	1,62	1	0,09	—	—	—	—	—	—
Filtrujące	13	1,41	11	0,96	5	0,45	5	0,36	1	0,62
Kategorie możliwych odpowiedzi w testach, rebusach, sprawdzianach	21	2,27	14	1,23	1	0,09	—	—	4	2,48
Wiersze, piosenki	37	4,00	3	0,26	3	0,27	—	—	8	4,97
Zagadki, zgadywanki	7	0,76	5	0,44	9	0,81	—	—	—	—
Przysłowia, powiedzenia, zwyczaje	14	1,51	1	0,09	—	—	—	—	—	—
Żarty, śmieszności, dowcipy	2	0,22	—	—	—	—	—	—	—	—
Prawa, obowiązki, w tym prawa dziecka	9	0,97	—	—	—	—	—	—	—	—
Pochwała, docenienie	10	1,08	6	0,53	8	0,72	—	—	1	0,62
Retoryczne	5	0,54	—	—	—	—	2	0,14	—	—

Tabela IV

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii semantyczno-pragmatycznych
w typach treści kształcenia w protokołach**

Kategorie zdań	Typ treści kształcenia									
	polonistyczne (n = 2204)		przyrodnicze (n = 1583)		matematyczne (n = 1057)		plastyczno- -techniczne (n = 954)		muzyczno- -ruchowe (n = 208)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnienie warunkowe	77	3,49	109	6,89	26	2,46	107	11,22	8	3,85
Wyjaśnienie przyczynowe	19	0,86	13	0,82	1	0,09	2	0,21	—	—
Wyjaśnienie warunkowo- -skutkowe	12	0,54	64	4,04	1	0,09	21	2,20	1	0,48
Wyjaśnienie przyczyno- -wo-skutkowe	17	0,77	13	0,82	—	—	5	0,52	—	—
Wyjaśnienie celowości- -we	18	0,82	18	1,14	1	0,09	4	0,42	3	1,44
Wyjaśnienie funkcjonalne	—	—	21	1,33	—	—	4	0,42	—	—
Zmiana warunków dzia- -łania i określenie skutków tej zmiany — sytuacje hipotetyczne	24	1,09	17	1,07	—	—	8	0,84	3	1,44
Przewidywanie hipote- -tyczne — dociekanie	12	0,54	11	0,69	1	0,09	4	0,42	—	—
Zdania odnoszące do -świata wymagowanego, -świata metafor	18	0,82	6	0,38	5	0,47	5	0,52	3	1,44
Zdania mówiące o wątpli- -wościach	7	0,32	2	0,13	1	0,09	—	—	—	—
Wnioskowanie, wycią- -ganie wniosków m.in. po przeprowadzeniu do- -świadczenia, badania	15	0,68	14	0,88	1	0,09	1	0,10	—	—
Odkrywanie zasad, od- -najdywanie przez ucznia prawidłowości	—	—	2	0,13	—	—	—	—	—	—
Zdania, które są przykła- -dem na wyjaśnienie zasa- -dy, reguły, prawidłowości	6	0,27	—	—	—	—	—	—	—	—
Teksty informacyjne	3	0,14	3	0,19	8	0,76	3	0,31	1	0,48

Zasady, reguły, prawidłowości charakterystyczne dla poszczególnych rodzajów treści kształcenia	73	3,31	49	3,10	36	3,41	25	2,62	5	2,40
Zdania mówiące o związkach, zależnościach, relacjach między zjawiskami, procesami, zdarzeniami; w tym słowo „zależy” występuje <i>explicite</i>	52	2,36	33	2,08	10	0,95	8	0,84	4	1,92
Podanie składników definicji cząstkowej	13	0,59	3	0,19	—	—	3	0,31	—	—
Wyjaśnienie znaczenia	51	2,31	6	0,38	1	0,09	1	0,10	—	—
Wskazanie i wyjaśnienie cech charakterystycznych (gatunkowych)	—	—	9	0,57	—	—	—	—	—	—
Wskazanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie)	9	0,41	6	0,38	7	0,66	2	0,21	—	—
Czynności klasyfikowania, szeregowania	2	0,09	5	0,32	2	0,19	1	0,10	—	—
Relacje, związki, zależności między światami: realnym i fikcyjnym (baśniowym)	8	0,36	1	0,06	—	—	—	—	—	—
Wskazywanie cech	9	0,41	2	0,13	—	—	—	—	—	—
Wskaźniki empiryczne, które są warunkami wskazującymi na pewne zjawisko	5	0,23	8	0,51	—	—	—	—	—	—
Normy współżycia społecznego, klasowego	44	2,00	17	1,07	3	0,28	1	0,10	1	0,48
Sposób zachowania się, działania w sytuacjach realnych	181	8,21	112	7,08	14	1,32	29	3,04	2	0,96
Sposób zachowania się, działania w sytuacjach hipotetycznych	10	0,45	2	0,13	2	0,19	1	0,10	—	—
Rada, porada, apel	18	0,82	52	3,28	6	0,57	9	0,94	2	0,96
Ostrzeżenie, groźba, przestroga	3	0,14	5	0,32	2	0,19	2	0,21	1	0,48
Zalecenie	4	0,18	2	0,13	9	0,85	1	0,10	—	—

Umowa	2	0,09	2	0,13	4	0,38	—	—	1	0,48
Przepis wykonania prac plastyczno-technicznych	—	—	—	—	—	—	60	6,29	—	—
Instrukcja przeprowadzenia doświadczenia, badania	—	—	9	0,57	—	—	—	—	—	—
Instrukcja określająca zasadę działania, wykonywania, korzystania z czegoś	9	0,41	6	0,38	5	0,47	25	2,62	4	1,92
Zdania określające przebieg, kolejność, etapy wykonywania, powstawania czegoś	65	2,95	51	3,22	90	8,51	101	10,59	16	7,69
Czynności planowania, projektowania	—	—	2	0,13	1	0,09	6	0,63	—	—
Wyjaśnienie zasad przeprowadzania gier, zabaw; wypełniania krzyżówek, testów	20	0,91	21	1,33	17	1,61	5	0,52	8	3,85
Wyjaśnienie zasad odczytania wyników testów, gier, psychozabaw	4	0,18	1	0,06	1	0,09	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel <i>C</i> i działanie <i>D</i>	40	1,81	51	3,22	14	1,32	18	1,89	6	2,88
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> wynika z semantyki	2	0,09	5	0,32	1	0,09	4	0,42	—	—
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	125	5,67	136	8,59	31	2,93	93	9,75	8	3,85
Dyrektywa teleologiczna II — forma pełna — wynik <i>W</i> i działanie <i>D</i>	—	—	—	—	31	2,93	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna II — forma częściowa — tylko <i>q</i> , wynik <i>W</i> wynika z semantyki	—	—	—	—	2	0,19	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna II — forma częściowa — tylko <i>q</i> , wynik <i>W</i> implicytny	—	—	—	—	109	10,31	—	—	—	—

Dyrektywa teleologiczna III — forma pełna — cel C i środki działania S	2	0,09	21	1,33	5	0,47	17	1,78	—	—
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko q ; cel wynika z semantyki	—	—	6	0,38	—	—	1	0,10	—	—
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko q , cel C implicytny	3	0,14	14	0,88	—	—	5	0,52	—	—
Kontrdyrektywy teleologiczne	1	0,05	8	0,51	—	—	—	—	—	—
Zdania typu: Jeżeli spełnisz warunek W — wykonaj (pytanie o) działanie D	176	7,99	108	6,82	113	10,69	71	7,44	11	5,29
Zdania typu: Jeżeli nie spełnisz warunku W — wykonaj (pytanie o) działanie D	32	1,45	12	0,76	13	1,23	13	1,36	6	2,88
Zdania typu: Jeżeli chcesz uzyskać cel C — wykonaj (pytanie o) działanie D	41	1,86	11	0,69	19	1,80	11	1,15	10	4,81
Czynności porządkowo-organizacyjne	443	20,10	220	13,90	225	21,29	107	11,22	35	16,83
„Oferta pomocy”	18	0,82	17	1,07	7	0,66	12	1,26	—	—
Pozwolenie, przyzwolenie	17	0,77	7	0,44	8	0,76	12	1,26	3	1,44
Określenie, dookreślenie warunków wykonania zadania	50	2,27	12	0,76	54	5,11	14	1,47	38	18,27
Nauczyciel, autor podręcznika stwarza uczniowi możliwość zmiany warunków wykonania zadania	2	0,09	—	—	—	—	10	1,05	—	—
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia	95	4,31	86	5,43	34	3,22	40	4,19	5	2,40
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela	28	1,27	10	0,63	9	0,85	45	4,72	1	0,48
Zdania mówiące o zrozumieniu przez ucznia warunków wykonania zadania	5	0,23	2	0,13	6	0,57	2	0,21	—	—

Zdania związane ze wskazaniem metody	4	0,18	1	0,06	11	1,04	—	—	1	0,48
Ocena, samoocena dokonana przez ucznia	63	2,86	25	1,58	26	2,46	10	1,05	4	1,92
Ocena dokonana przez nauczyciela	30	1,36	6	0,38	7	0,66	4	0,42	3	1,44
Kontrola (korekta), samokontrola (autokorekta) dokonana przez ucznia	14	0,64	4	0,25	9	0,85	3	0,31	—	—
Kontrola (korekta) dokonana przez nauczyciela	9	0,41	4	0,25	6	0,57	1	0,10	—	—
Przypomnienie wiadomości	42	1,91	32	2,02	22	2,08	3	0,31	7	3,37
Podsumowanie wiadomości	9	0,41	23	1,45	4	0,38	2	0,21	—	—
Z metapoziomu	2	0,09	1	0,06	3	0,28	—	—	—	—
„Dla zainteresowanych”	3	0,14	2	0,13	—	—	—	—	—	—
Fragment dłuższej wypowiedzi ucznia, nauczyciela w formie opowiadania, opisu	78	3,54	18	1,14	—	—	—	—	2	0,96
Propozycje rozpoczęcia zdań w formie spójników warunkowych	3	0,14	—	—	—	—	—	—	—	—
Filtrujące	4	0,18	1	0,06	—	—	1	0,10	—	—
Fragment tekstu książki, gazetki szkolnej w protokole	18	0,82	9	0,57	4	0,38	5	0,52	—	—
Kategorie możliwych odpowiedzi w testach, rebusach, sprawdzianach	2	0,09	21	1,33	—	—	—	—	—	—
Wiersze, piosenki	1	0,05	1	0,06	—	—	—	—	2	0,96
Zagadki, zgadywanki	3	0,14	3	0,19	18	1,70	—	—	—	—
Przysłowia, powiedzenia, zwyczaje	9	0,41	—	—	—	—	—	—	—	—
Żarty, śmieszności, dowcipy	2	0,09	—	—	—	—	—	—	—	—
Pochwała, docenienie	4	0,18	1	0,06	1	0,09	1	0,10	—	—
Upomnienie, pouczenie	11	0,50	6	0,38	5	0,47	2	0,21	3	1,44
Irytacja, wyrzut	6	0,27	2	0,13	2	0,19	1	0,10	—	—
Retoryczne	7	0,32	—	—	2	0,19	2	0,21	—	—

Tabela V

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu I
w treściach polonistycznych w podręcznikach**

Kategorie zdań modelu I	Klasa I (n = 61)		Klasa III (n = 207)	
	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnienie warunkowe	23	37,70	53	25,60
Wyjaśnienie przyczynowe	2	3,28	2	0,97
Wyjaśnienie warunkowo-skutkowe	8	13,11	1	0,48
Wyjaśnienie przyczynowo-skutkowe	—	—	4	1,93
Zmiana warunków działania i określenie skutków tej zmiany — sytuacje hipotetyczne	—	—	3	1,45
Przewidywanie hipotetyczne — dociekanie	3	4,92	14	6,76
Zdania odnoszące do świata wyimaginowanego, świata metafor	2	3,28	7	3,38
Zdania mówiące o wątpliwościach	—	—	1	0,48
Zdania, które są przykładem na wyjaśnienie zasady, reguły, pra- widłości	—	—	7	3,38
Zdania, w których należy uzupełnić treść w taki sposób, aby zasada była poprawnie sformułowana	4	6,56	13	6,28
Teksty informacyjne	2	3,28	35	16,91
Zasady, reguły, prawidłowości charakterystyczne dla poszczegól- nych rodzajów treści kształcenia	12	19,67	36	17,39
Zdania mówiące o związkach, zależnościach, relacjach między zja- wiskami, procesami, zdarzeniami; w tym słowo „zależy” występuje <i>explicite</i>	3	4,92	5	2,42
Podanie składników definicji cząstkowej	—	—	2	0,97
Wyjaśnienie znaczenia	—	—	5	2,42
Wskazanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie)	1	1,64	4	1,93
Relacje, związki, zależności między światami: realnym i fikcyjnym (baśniowym)	—	—	1	0,48
Wskazywanie cech	1	1,64	14	6,76

Tabela VI

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu I
w treściach przyrodniczych w podręcznikach**

Kategorie zdań modelu I	Klasa I (n = 130)		Klasa III (n = 309)	
	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnienie warunkowe	55	42,31	110	35,60
Wyjaśnienie przyczynowe	—	—	1	0,32

Wyjaśnienie warunkowo-skutkowe	27	20,77	14	4,53
Wyjaśnienie przyczynowo-skutkowe	1	0,77	3	0,97
Zmiana warunków działania i określenie skutków tej zmiany — sytuacje hipotetyczne	1	0,77	4	1,29
Przewidywanie hipotetyczne — dociekanie	—	—	3	0,97
Zdania odnoszące do świata wyimaginowanego, świata metafor	2	1,54	2	0,65
Wnioskowanie, wyciąganie wniosków m.in. po przeprowadzeniu doświadczenia, badania	—	—	16	5,18
Zdania, które są przykładem na wyjaśnienie zasady, reguły, prawidłowości	—	—	1	0,32
Zdania, w których należy dokonać korekty, skreślić niepotrzebne słowa, tak aby zasada była poprawnie sformułowana	—	—	1	0,32
Zdania, w których należy uzupełnić treść w taki sposób, aby zasada była poprawnie sformułowana	—	—	4	1,29
Teksty informacyjne	7	5,38	58	18,77
Zasady, reguły, prawidłowości charakterystyczne dla poszczególnych rodzajów treści kształcenia	32	24,62	79	25,57
Zdania mówiące o związkach, zależnościach, relacjach między zjawiskami, procesami, zdarzeniami; w tym słowo „zależy” występuje <i>explicite</i>	1	0,77	10	3,24
Podanie składników definicji cząstkowej	—	—	1	0,32
Wyjaśnienie znaczenia	—	—	1	0,32
Wskazanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie)	1	0,77	—	—
Wskazywanie cech	1	0,77	1	0,32
Wskaźniki empiryczne, które są warunkami wskazującymi na pewne zjawisko	2	1,54	—	—

Tabela VII

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu I
w treściach przyrodniczych w protokołach**

Kategorie zdań modelu I	Klasa I (n = 190)		Klasa III (n = 225)	
	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnienie warunkowe	36	18,95	73	32,44
Wyjaśnienie przyczynowe	4	2,11	9	4,00
Wyjaśnienie warunkowo-skutkowe	38	20,00	26	11,56
Wyjaśnienie przyczynowo-skutkowe	4	2,11	9	4,00
Wyjaśnienie celowościowe	14	7,37	4	1,78
Wyjaśnienie funkcjonalne	3	1,58	18	8,00

Zmiana warunków działania i określenie skutków tej zmiany — sytuacje hipotetyczne	7	3,68	10	4,44
Przewidywanie hipotetyczne — dociekanie	4	2,11	7	3,11
Zdania odnoszące do świata wymyślanego, świata metafor	2	1,05	4	1,78
Zdania mówiące o wątpliwościach	1	0,53	1	0,44
Wnioskowanie, wyciąganie wniosków m.in. po przeprowadzeniu doświadczenia, badania	2	1,05	12	5,33
Odkrywanie zasad, odnajdywanie przez ucznia prawidłowości	—	—	2	0,89
Teksty informacyjne	2	1,05	1	0,44
Zasady, reguły, prawidłowości charakterystyczne dla poszczególnych rodzajów treści kształcenia	37	19,47	12	5,33
Zdania mówiące o związkach, zależnościach, relacjach między zjawiskami, procesami, zdarzeniami; w tym słowo „zależy” występuje <i>explicite</i>	17	8,95	16	7,11
Podanie składników definicji cząstkowej	1	0,53	2	0,89
Wyjaśnienie znaczenia	—	—	6	2,67
Wskazanie i wyjaśnienie cech charakterystycznych (gatunkowych)	9	4,74	—	—
Wskazanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie)	4	2,11	2	0,89
Czynności klasyfikowania, szeregowania	2	1,05	3	1,33
Relacje, związki, zależności między światami: realnym i fikcyjnym (baśniowym)	—	—	1	0,44
Wskazywanie cech	1	0,53	1	0,44
Wskaźniki empiryczne, które są warunkami wskazującymi na pewne zjawisko	2	1,05	6	2,67

Tabela VIII

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu I
w treściach matematycznych w podręcznikach**

Kategorie zdań modelu I	Klasa I (n = 67)		Klasa III (n = 326)	
	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnienie warunkowe	2	2,99	24	7,36
Wyjaśnienie przyczynowe	—	—	2	0,61
Zmiana warunków działania i określenie skutków tej zmiany — sytuacje hipotetyczne	—	—	2	0,61
Przewidywanie hipotetyczne — dociekanie	—	—	1	0,31
Zdania odnoszące do świata wymyślanego, świata metafor	—	—	5	1,53
Zdania mówiące o wątpliwościach	—	—	1	0,31
Odkrywanie zasad, odnajdywanie przez ucznia prawidłowości	—	—	4	1,23

Zdania, które są przykładem na wyjaśnienie zasady, reguły, prawidłowości	—	—	3	0,92
Zdania, w których należy dokonać korekty, skreślić niepotrzebne słowa, tak aby zasada była poprawnie sformułowana	—	—	3	0,92
Zdania, w których należy uzupełnić treść w taki sposób, aby zasada była poprawnie sformułowana	—	—	43	13,19
Zasady, reguły, prawidłowości charakterystyczne dla poszczególnych rodzajów treści kształcenia	4	5,97	149	45,71
Zdania mówiące o związkach, zależnościach, relacjach między zjawiskami, procesami, zdarzeniami; w tym słowo „zależy” występuje <i>explicitie</i>	—	—	4	1,23
Wyjaśnienie znaczenia	—	—	1	0,31
Wskazanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie)	61	91,04	84	25,77

Tabela IX

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu I
w treściach plastyczno-technicznych w podręcznikach**

Kategorie zdań modelu I	Klasa I (n = 179)		Klasa III (n = 185)	
	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnienie warunkowe	137	76,54	146	78,92
Wyjaśnienie przyczynowe	1	0,56	—	—
Wyjaśnienie warunkowo-skutkowe	22	12,29	1	0,54
Wyjaśnienie przyczynowo-skutkowe	1	0,56	—	—
Zdania odnoszące do świata wyimaginowanego, świata metafor	1	0,56	3	1,62
Wnioskowanie, wyciąganie wniosków m.in. po przeprowadzeniu doświadczenia, badania	—	—	10	5,41
Zdania, w których należy uzupełnić treść w taki sposób, aby zasada była poprawnie sformułowana	—	—	4	2,16
Teksty informacyjne	—	—	8	4,32
Zasady, reguły, prawidłowości charakterystyczne dla poszczególnych rodzajów treści kształcenia	15	8,38	9	4,86
Zdania mówiące o związkach, zależnościach, relacjach między zjawiskami, procesami, zdarzeniami; w tym słowo „zależy” występuje <i>explicitie</i>	—	—	4	2,16
Wskazanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie)	1	0,56	—	—
Relacje, związki, zależności między światami: realnym i fikcyjnym (baśniowym)	1	0,56	—	—

Tabela X

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu I
w treściach plastyczno-technicznych w protokołach**

Kategorie zdań modelu I	Klasa I (n = 154)		Klasa III (n = 50)	
	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnienie warunkowe	72	46,75	35	70,00
Wyjaśnienie przyczynowe	1	0,65	1	2,00
Wyjaśnienie warunkowo-skutkowe	19	12,34	2	4,00
Wyjaśnienie przyczynowo-skutkowe	5	3,25	—	—
Wyjaśnienie celowościowe	4	2,60	—	—
Wyjaśnienie funkcjonalne	4	2,60	—	—
Zmiana warunków działania i określenie skutków tej zmiany — sytuacje hipotetyczne	8	5,19	—	—
Przewidywanie hipotetyczne — dociekanie	4	2,60	—	—
Zdania odnoszące do świata wymaganowanego, świata metafor	2	1,30	3	6,00
Wnioskowanie, wyciąganie wniosków m.in. po przeprowadzeniu doświadczenia, badania	1	0,65	—	—
Teksty informacyjne	3	1,95	—	—
Zasady, reguły, prawidłowości charakterystyczne dla poszczegól- nych rodzajów treści kształcenia	23	14,94	2	4,00
Zdania mówiące o związkach, zależnościach, relacjach między zja- wiskami, procesami, zdarzeniami; w tym słowo „zależy” występuje <i>explicite</i>	4	2,60	4	8,00
Podanie składników definicji cząstkowej	3	1,95	—	—
Wyjaśnienie znaczenia	—	—	1	2,00
Wskazanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie)	—	—	2	4,00
Czynności klasyfikowania, szeregowania	1	0,65	—	—

Tabela XI

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu I
w treściach muzyczno-ruchowych w podręcznikach**

Kategorie zdań modelu I	Klasa I (n = 20)		Klasa III (n = 36)	
	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnienie warunkowe	5	25,00	12	33,33
Wyjaśnienie warunkowo-skutkowe	3	15,00	—	—
Wyjaśnienie przyczynowo-skutkowe	—	—	1	2,78
Zmiana warunków działania i określenie skutków tej zmiany — sytuacje hipotetyczne	—	—	1	2,78

Zdania odnoszące do świata wyimaginowanego, świata metafor	1	5,00	2	5,56
Wnioskowanie, wyciąganie wniosków m.in. po przeprowadzeniu doświadczenia, badania	—	—	1	2,78
Teksty informacyjne	2	10,00	6	16,67
Zasady, reguły, prawidłowości charakterystyczne dla poszczególnych rodzajów treści kształcenia	8	40,00	11	30,56
Zdania mówiące o związkach, zależnościach, relacjach między zjawiskami, procesami, zdarzeniami; w tym słowo „zależy” występuje <i>explicite</i>	—	—	2	5,56
Wyjaśnienie znaczenia	1	5,00	—	—

Tabela XII

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu I
w treściach muzyczno-ruchowych w protokołach**

Kategorie zdań modelu I	Klasa I (n = 9)		Klasa III (n = 19)	
	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnienie warunkowe	2	22,22	6	31,58
Wyjaśnienie warunkowo-skutkowe	1	11,11	—	—
Wyjaśnienie celowościowe	—	—	3	15,79
Zmiana warunków działania i określenie skutków tej zmiany — sytuacje hipotetyczne	2	22,22	1	5,26
Zdania odnoszące do świata wyimaginowanego, świata metafor	—	—	3	15,79
Teksty informacyjne	1	11,11	—	—
Zasady, reguły, prawidłowości charakterystyczne dla poszczególnych rodzajów treści kształcenia	3	33,33	2	10,53
Zdania mówiące o związkach, zależnościach, relacjach między zjawiskami, procesami, zdarzeniami; w tym słowo „zależy” występuje <i>explicite</i>	—	—	4	21,05

Zdania warunkowe związane z wyjaśnianiem w typach treści

Zdania warunkowe związane z wyjaśnianiem	klasa I					
	polonistyczne (n = 61)		przyrodnicze (n = 130)		matematyczne (n = 67)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnienie	33	54,10	84	64,62	2	2,99

Zdania warunkowe związane z wyjaśnianiem w typach treści

Zdania warunkowe związane z wyjaśnianiem	klasa I					
	polonistyczne (n = 201)		przyrodnicze (n = 190)		matematyczne (n = 53)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnienie	83	41,29	106	55,79	19	35,85

Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań związanych z wyjaśnianiem

Kategorie zdań związane z wyjaśnianiem	klasa I					
	polonistyczne (n = 262)		przyrodnicze (n = 320)		matematyczne (n = 120)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Wyjaśnienie warunkowe	67	25,57	91	28,44	18	15,00
Wyjaśnienie przyczynowe	8	3,05	4	1,25	1	0,83
Wyjaśnienie warunkowo-skutkowe	13	4,96	65	20,31	1	0,83
Wyjaśnienie przyczynowo-skutkowe	5	1,91	5	1,56	—	—
Wyjaśnienie celowościowe	12	4,58	14	4,38	1	0,83
Wyjaśnienie funkcjonalne	—	—	3	0,94	—	—
Zmiana warunków działania i określenie skutków tej zmiany	11	4,20	8	2,50	—	—

Tabela XIII

kształcenia w podręcznikach. Analizy w ramach modelu I

Poziom kształcenia; treści kształcenia													
				klasa III									
plastyczno- -techniczne (n = 179)		muzyczno- -ruchowe (n = 20)		polonistyczne (n = 207)		przyrodnicze (n = 309)		matematyczne (n = 326)		plastyczno- -techniczne (n = 185)		muzyczno- -ruchowe (n = 36)	
liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
161	89,94	8	40,00	63	30,43	132	42,72	28	8,59	147	79,46	14	38,89

Tabela XIV

kształcenia w protokolach. Analizy w ramach modelu I

Poziom kształcenia; treści kształcenia													
				klasa III									
plastyczno- -techniczne (n = 154)		muzyczno- -ruchowe (n = 9)		polonistyczne (n = 249)		przyrodnicze (n = 225)		matematyczne (n = 48)		plastyczno- -techniczne (n = 50)		muzyczno- -ruchowe (n = 19)	
liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
113	73,38	5	55,56	84	33,73	149	66,22	10	20,83	38	76,00	10	52,63

Tabela XV

w typach treści kształcenia w podręcznikach i protokolach. Analizy w ramach modelu I

Poziom kształcenia; treści kształcenia													
				klasa III									
plastyczno- -techniczne (n = 333)		muzyczno- -ruchowe (n = 29)		polonistyczne (n = 454)		przyrodnicze (n = 534)		matematyczne (n = 374)		plastyczno- -techniczne (n = 235)		muzyczno- -ruchowe (n = 55)	
liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
209	62,76	7	24,14	86	18,94	183	34,27	34	9,09	181	77,02	18	32,73
2	0,60	—	—	15	3,30	10	1,87	2	0,53	1	0,43	—	—
41	12,31	4	13,79	8	1,76	40	7,49	—	—	3	1,28	—	—
6	1,80	—	—	16	3,52	12	2,25	—	—	—	—	1	1,82
4	1,20	—	—	6	1,32	4	0,75	—	—	—	—	3	5,45
4	1,20	—	—	—	—	18	3,37	—	—	—	—	—	—
8	2,40	2	6,90	16	3,52	14	2,62	2	0,53	—	—	2	3,64

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań związanych z wyjaśnianiem
w podręcznikach i protokołach klasy I i III. Analizy w ramach**

Kategorie zdań związane z wyjaśnianiem	treści polonistyczne (n = 716)		treści przyrodnicze (n = 854)	
	liczba	procent	liczba	procent
	Wyjaśnienie warunkowe	153	21,37	274
Wyjaśnienie przyczynowe	23	3,21	14	1,64
Wyjaśnienie warunkowo-skutkowe	21	2,93	105	12,30
Wyjaśnienie przyczynowo-skutkowe	21	2,93	17	1,99
Wyjaśnienie celowościowe	18	2,51	18	2,11
Wyjaśnienie funkcjonalne	—	—	21	2,46
Zmiana warunków działania i określenie skutków tej zmiany	27	3,77	22	2,58

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań związanych z definiowaniem
i protokołach. Analizy w ramach modelu I**

Kategorie zdań związane z definiowaniem	treści polonistyczne (n = 262)	
	liczba	procent
	Podanie składników definicji cząstkowej	6
Wyjaśnienie znaczenia	5	1,91
Wskazanie i wyjaśnienie cech charakterystycznych (gatunkowych)	—	—
Wskazanie podobieństw i różnic (porównywanie, różnicowanie)	4	1,53
Czynności klasyfikowania, szeregowania	2	0,76
Relacje, związki, zależności między światami: realnym i fikcyjnym (baśniowym)	3	1,15
Wskazywanie cech	2	0,76
Wskaźniki empiryczne, które są warunkami wskazującymi na zjawisko	—	—

Tabela XVI

**w typach treści kształcenia
modelu I**

Treści kształcenia					
treści matematyczne (n = 494)		treści plastyczno- -techniczne (n = 568)		treści muzyczno- -ruchowe (n = 84)	
liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
52	10,53	390	68,66	25	29,76
3	0,61	3	0,53	—	—
1	0,20	44	7,75	4	4,76
—	—	6	1,06	1	1,19
1	0,20	4	0,70	3	3,57
—	—	4	0,70	—	—
2	0,40	8	1,41	4	4,76

Tabela XVII

w typach treści kształcenia w podręcznikach

Poziom kształcenia; treści kształcenia									
klasa I				klasa III					
treści przyrodnicze (n = 320)		treści matematyczne (n = 120)		treści polonistyczne (n = 456)		treści przyrodnicze (n = 534)		treści matematyczne (n = 374)	
liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
1	0,31	—	—	9	1,97	3	0,56	2	0,53
—	—	—	—	51	11,18	7	1,31	—	—
9	2,81	—	—	—	—	—	—	—	—
5	1,56	65	54,17	10	2,19	2	0,37	87	23,26
2	0,63	2	1,67	—	—	3	0,56	—	—
—	—	—	—	6	1,32	1	0,19	—	—
2	0,63	—	—	22	4,82	2	0,37	—	—
4	1,25	—	—	5	1,10	6	1,12	—	—

Dyrektywy teleologiczne rozpatrywane pod względem konstrukcji — ich występowanie

Dyrektywy teleologiczne — konstrukcja	klasa I					
	polonistyczne (n = 128)		przyrodnicze (n = 221)		matematyczne (n = 152)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna — forma pełna	11	8,59	20	9,05	41	26,97
Dyrektywa teleologiczna — forma częściowa — cel (wynik) wynika z semantyki	—	—	4	1,81	—	—
Dyrektywa teleologiczna — forma częściowa — cel (wynik) implicytny	45	35,16	71	32,13	76	50,00

Dyrektywy teleologiczne rozpatrywane pod względem konstrukcji — ich występowanie

Dyrektywy teleologiczne — konstrukcja	klasa I					
	polonistyczne (n = 375)		przyrodnicze (n = 277)		matematyczne (n = 265)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna — forma pełna	18	4,80	27	9,75	36	13,58
Dyrektywa teleologiczna — forma częściowa — cel (wynik) wynika z semantyki	2	0,53	5	1,81	2	0,75
Dyrektywa teleologiczna — forma częściowa — cel (wynik) implicytny	60	16,00	48	17,33	68	25,66

Tabela XVIII

w typach treści kształcenia w podręcznikach. Analizy w ramach modelu II

Poziom kształcenia; treści kształcenia													
klasa III													
plastyczno- -techniczne (n = 443)		muzyczno- -ruchowe (n = 20)		polonistyczne (n = 284)		przyrodnicze (n = 370)		matematyczne (n = 343)		plastyczno- -techniczne (n = 496)		muzyczno- -ruchowe (n = 54)	
liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
16	3,61	1	5,00	29	10,21	25	6,76	108	31,49	19	3,83	4	7,41
—	—	1	5,00	5	1,76	12	3,24	1	0,29	2	0,40	—	—
140	31,60	4	20,00	53	18,66	82	22,16	162	47,23	150	30,24	8	14,81

Tabela XIX

w typach treści kształcenia w protokołach. Analizy w ramach modelu II

Poziom kształcenia; treści kształcenia													
klasa III													
plastyczno- -techniczne (n = 333)		muzyczno- -ruchowe (n = 41)		polonistyczne (n = 442)		przyrodnicze (n = 401)		matematyczne (n = 242)		plastyczno- -techniczne (n = 164)		muzyczno- -ruchowe (n = 38)	
liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
30	9,01	3	7,32	24	5,43	45	11,22	14	5,79	5	3,05	3	7,89
5	1,50	—	—	—	—	6	1,50	1	0,41	—	—	—	—
66	19,82	3	7,32	68	15,38	102	25,44	72	29,75	32	19,51	5	13,16

Typy dyrektyw teleologicznych w typach treści kształcenia

Dyrektywy teleologiczne — typy	klasa I					
	polonistyczne (n = 128)		przyrodnicze (n = 221)		matematyczne (n = 152)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna I	55	42,97	85	38,46	14	9,21
Dyrektywa teleologiczna II	—	—	—	—	103	67,76
Dyrektywa teleologiczna III	1	0,78	10	4,52	—	—

Typy dyrektyw teleologicznych w typach treści kształcenia

Dyrektywy teleologiczne — typy	klasa I					
	polonistyczne (n = 375)		przyrodnicze (n = 277)		matematyczne (n = 265)	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna I	77	20,53	73	26,35	26	9,81
Dyrektywa teleologiczna II	—	—	—	—	75	28,30
Dyrektywa teleologiczna III	3	0,80	7	2,53	5	1,89

Tabela XX

w podręcznikach. Analizy w ramach modelu II

Poziom kształcenia; treści kształcenia													
				klasa III									
plastyczno- -techniczne (n = 443)		muzyczno- -ruchowe (n = 20)		polonistyczne (n = 284)		przyrodnicze (n = 370)		matematyczne (n = 343)		plastyczno- -techniczne (n = 496)		muzyczno- -ruchowe (n = 54)	
liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
150	33,86	6	30,00	82	28,87	114	30,81	43	12,54	170	34,27	12	22,22
—	—	—	—	—	—	—	—	227	66,18	—	—	—	—
6	1,35	—	—	5	1,76	5	1,35	1	0,29	1	0,20	—	—

Tabela XXI

w protokołach. Analizy w ramach modelu II

Poziom kształcenia; treści kształcenia													
				klasa III									
plastyczno- -techniczne (n = 333)		muzyczno- -ruchowe (n = 41)		polonistyczne (n = 442)		przyrodnicze (n = 401)		matematyczne (n = 242)		plastyczno- -techniczne (n = 164)		muzyczno- -ruchowe (n = 38)	
liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
79	23,72	6	14,63	90	20,36	119	29,68	20	8,26	36	21,95	8	21,05
—	—	—	—	—	—	—	—	67	27,69	—	—	—	—
22	6,61	—	—	2	0,45	34	8,48	—	—	1	0,61	—	—

Typy i rodzaje dyrektyw teleologicznych w treściach polonistycznych

Kategorie dyrektyw teleologicznych	Poziom			
	klasa I			
	pytania (<i>n</i> = 45)		polecenia (<i>n</i> = 51)	
	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel <i>C</i> i działanie <i>D</i>	6	13,33	4	7,84
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> wynika z semantyki	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	12	26,67	22	43,14
Dyrektywa teleologiczna III — forma pełna — cel <i>C</i> i środki działania <i>S</i>	1	2,22	—	—
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	—	—	—	—

Typy i rodzaje dyrektyw teleologicznych w treściach polonistycznych

Kategorie dyrektyw teleologicznych	Poziom			
	klasa I			
	pytania (<i>n</i> = 109)		polecenia (<i>n</i> = 152)	
	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel <i>C</i> i działanie <i>D</i>	3	2,75	5	3,29
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> wynika z semantyki	2	1,83	—	—
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	21	19,27	9	5,92
Dyrektywa teleologiczna III — forma pełna — cel <i>C</i> i środki działania <i>S</i>	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	2	1,83	—	—

Tabela XXII
w podręcznikach. Analizy w ramach modelu II

kształcenia; rodzaje zdań warunkowych modelu II							
klasa III							
stwierdzenia (n = 32)		pytania (n = 79)		polecenia (n = 105)		stwierdzenia (n = 100)	
liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
—	—	18	22,78	9	8,57	1	1,00
—	—	2	2,53	—	—	3	3,00
11	34,38	13	16,46	14	13,33	22	22,00
—	—	1	1,27	—	—	—	—
—	—	3	3,80	1	0,95	—	—

Tabela XXIII
w protokołach. Analizy w ramach modelu II

kształcenia; rodzaje zdań warunkowych modelu II							
klasa III							
stwierdzenia (n = 56)		pytania (n = 124)		polecenia (n = 169)		stwierdzenia (n = 55)	
liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
9	16,07	8	6,45	5	2,96	10	18,18
—	—	—	—	—	—	—	—
28	50,00	15	12,10	22	13,02	30	54,55
1	1,79	1	0,81	—	—	—	—
—	—	—	—	1	0,59	—	—

Typy i rodzaje dyrektyw teleologicznych w treściach przyrodniczych

Kategorie dyrektyw teleologicznych	Poziom			
	klasa I			
	pytania (<i>n</i> = 41)		polecenia (<i>n</i> = 45)	
	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel <i>C</i> i działanie <i>D</i>	8	19,51	4	8,89
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> wynika z semantyki	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	18	43,90	9	20,00
Dyrektywa teleologiczna III — forma pełna — cel <i>C</i> i środki działania <i>S</i>	2	4,88	2	4,44
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko <i>q</i> ; cel <i>C</i> wynika z semantyki	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	1	2,44	—	—

Typy i rodzaje dyrektyw teleologicznych w treściach przyrodniczych

Kategorie dyrektyw teleologicznych	Poziom			
	klasa I			
	pytania (<i>n</i> = 75)		polecenia (<i>n</i> = 76)	
	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel <i>C</i> i działanie <i>D</i>	2	2,67	7	9,21
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> wynika z semantyki	1	1,33	2	2,63
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	12	16,00	7	9,21
Dyrektywa teleologiczna III — forma pełna — cel <i>C</i> i środki działania <i>S</i>	3	4,00	—	—
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko <i>q</i> ; cel <i>C</i> wynika z semantyki	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	1	1,33	—	—

Tabela XXIV

w podręcznikach. Analizy w ramach modelu II

kształcenia; rodzaje zdań warunkowych modelu II							
klasa III							
stwierdzenia (n = 135)		pytania (n = 31)		polecenia (n = 105)		stwierdzenia (n = 234)	
liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
4	2,96	4	12,90	7	6,67	9	3,85
3	2,22	3	9,68	1	0,95	8	3,42
39	28,89	10	32,26	18	17,14	54	23,08
—	—	2	6,45	—	—	3	1,28
1	0,74	—	—	—	—	—	—
4	2,96	—	—	—	—	—	—

Tabela XXV

w protokołach. Analizy w ramach modelu II

kształcenia; rodzaje zdań warunkowych modelu II							
klasa III							
stwierdzenia (n = 65)		pytania (n = 107)		polecenia (n = 115)		stwierdzenia (n = 63)	
liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
15	23,08	8	7,48	7	6,09	12	19,05
—	—	2	1,87	—	—	—	—
27	41,54	12	11,21	25	21,74	53	84,13
—	—	9	8,41	—	—	9	14,29
2	3,08	—	—	—	—	4	6,35
1	1,54	4	3,74	—	—	8	12,70

Typy i rodzaje dyrektyw teleologicznych w treściach matematycznych

Kategorie dyrektyw teleologicznych	Poziom			
	klasa I			
	pytania ($n = 38$)		polecenia ($n = 109$)	
	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel C i działanie D	2	5,26	—	—
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko q , cel C wynika z semantyki	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko q , cel C implicytny	—	—	10	9,17
Dyrektywa teleologiczna II — forma pełna — wynik W i działanie D	23	60,53	14	12,84
Dyrektywa teleologiczna II — forma częściowa — tylko q , wynik W implicytny	9	23,68	57	52,29
Dyrektywa teleologiczna III — forma pełna — cel C i środki działania S	—	—	—	—

Typy i rodzaje dyrektyw teleologicznych w treściach matematycznych

Kategorie dyrektyw teleologicznych	Poziom			
	klasa I			
	pytania ($n = 104$)		polecenia ($n = 82$)	
	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel C i działanie D	2	1,92	2	2,44
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko q , cel C wynika z semantyki	1	0,96	—	—
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko q , cel C implicytny	7	6,73	3	3,66
Dyrektywa teleologiczna II — forma pełna — wynik W i działania D	19	18,27	—	—
Dyrektywa teleologiczna II — forma częściowa — tylko q , wynik W wynika z semantyki	1	0,96	—	—
Dyrektywa teleologiczna II — forma częściowa — tylko q , wynik W implicytny	15	14,42	9	10,98
dyrektywa teleologiczna III — forma pełna — cel C i środki działania S	2	1,92	—	—

Tabela XXVI
w podręcznikach. Analizy w ramach modelu II

kształcenia; rodzaje zdań warunkowych modelu II							
klasa III							
stwierdzenia (n = 5)		pytania (n = 122)		polecenia (n = 185)		stwierdzenia (n = 36)	
liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
2	40,00	4	3,28	6	3,24	4	11,11
—	—	1	0,82	—	—	—	—
—	—	1	0,82	23	12,43	4	11,11
—	—	84	68,85	8	4,32	1	2,78
—	—	28	22,95	93	50,27	13	36,11
—	—	1	0,82	—	—	—	—

Tabela XXVII
w protokołach. Analizy w ramach modelu II

kształcenia; rodzaje zdań warunkowych modelu II							
klasa III							
stwierdzenia (n = 50)		pytania (n = 82)		polecenia (n = 104)		stwierdzenia (n = 28)	
liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
3	6,00	2	2,44	5	4,81	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—
8	16,00	5	6,10	3	2,88	5	17,86
5	10,00	7	8,54	—	—	—	—
—	—	1	1,22	—	—	—	—
26	52,00	19	23,17	14	13,46	26	92,86
3	6,00	—	—	—	—	—	—

Typy i rodzaje dyrektyw teleologicznych w treściach plastyczno-technicznych

Kategorie dyrektyw teleologicznych	Poziom			
	klasa I			
	pytania (<i>n</i> = 15)		polecenia (<i>n</i> = 395)	
	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel <i>C</i> i działanie <i>D</i>	5	33,33	3	0,76
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> wynika z semantyki	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	1	6,67	127	32,15
Dyrektywa teleologiczna III — forma pełna — cel <i>C</i> i środki działania <i>S</i>	4	26,67	—	—
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	—	—	—	—

Typy i rodzaje dyrektyw teleologicznych w treściach plastyczno-technicznych

Kategorie dyrektyw teleologicznych	Poziom			
	klasa I			
	pytania (<i>n</i> = 81)		polecenia (<i>n</i> = 168)	
	liczba	procent	liczba	procent
Dyrektywa teleologiczna I — forma pełna — cel <i>C</i> i działanie <i>D</i>	5	6,17	4	2,38
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> wynika z semantyki	3	3,70	1	0,60
Dyrektywa teleologiczna I — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	14	17,28	30	17,86
Dyrektywa teleologiczna III — forma pełna — cel <i>C</i> i środki działania <i>S</i>	9	11,11	—	—
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko <i>q</i> ; cel <i>C</i> wynika z semantyki	—	—	—	—
Dyrektywa teleologiczna III — forma częściowa — tylko <i>q</i> , cel <i>C</i> implicytny	1	1,23	—	—

Tabela XXVIII
w podręcznikach. Analizy w ramach modelu II

kształcenia; rodzaje zdań warunkowych modelu II							
klasa III							
stwierdzenia (n = 33)		pytania (n = 2)		polecenia (n = 473)		stwierdzenia (n = 21)	
liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
3	9,09	1	50,00	15	3,17	2	9,52
—	—	—	—	—	—	2	9,52
11	33,33	—	—	145	30,66	5	23,81
1	3,03	1	50,00	—	—	—	—
1	3,03	—	—	—	—	—	—

Tabela XXIX
w protokołach. Analizy w ramach modelu II

kształcenia; rodzaje zdań warunkowych modelu II							
klasa III							
stwierdzenia (n = 55)		pytania (n = 16)		polecenia (n = 139)		stwierdzenia (n = 6)	
liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
5	9,09	1	6,25	3	2,16	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—
17	30,91	2	12,5	29	20,86	1	16,67
7	12,73	—	—	—	—	1	16,67
1	1,82	—	—	—	—	—	—
4	7,27	—	—	—	—	—	—

Ze względu na zbyt małą liczbę odnotowanych przykładów dyrektyw teleologicznych w treściach muzyczno-ruchowych w podręcznikach i protokołach, nie tworzono tabel prezentujących rozkład procentowy trzech rodzajów dyrektyw w pytaniach, poleceniach i stwierdzeniach, ograniczając się do wymienienia ilości wynotowanych przykładów dyrektyw. Dla uproszczenia zapisu wprowadzono skrót DT — dyrektywa teleologiczna. Dodajmy, iż odnotowane przykłady dyrektyw, tak w podręcznikach, jak i w protokołach, są reprezentantami dyrektyw rodzaju I, stąd przy opisie kwalifikacji poszczególnych przykładów zdań zrezygnowano z podawania i powielenia tej samej informacji.

W podręcznikach klasy I nie odnotowano żadnego przykładu DT o formie pytania. Formę poleceń, przy n wynoszącym 12 przykładów zdań, zanotowano w czterech przykładach dyrektyw, z czego: jeden to DT — forma pełna — cel C i rodzaj, typ działań D ; jeden DT — forma częściowa — tylko q , cel wynika z semantyki; dwa DT — forma częściowa — tylko q , cel implicytny. Na 8 przykładów stwierdzeń warunkowych, odnotowano dwa przykłady DT — forma częściowa — tylko q , cel implicytny. W klasie III jedynym przykładem kategorii spełniającej warunki kwalifikacji do modelu II zdań warunkowych w pytaniach, jest DT — forma pełna. Na 42 odnotowane przykłady poleceń warunkowych, jeden to DT — forma pełna, a siedem DT — forma częściowa — tylko q , cel implicytny. W stwierdzeniach na 11 przykładów zdań, dwa to DT — forma pełna i jeden DT — forma częściowa — tylko q , cel implicytny.

W przypadku protokołów z obserwacji zajęć w klasie I nie odnotowano żadnego przykładu DT o formie pytania. W poleceniach na liczbę $n = 21$ dwa przykłady to DT — forma częściowa — tylko q , cel implicytny. Na 6 przykładów stwierdzeń warunkowych trzy to DT — forma pełna; jeden DT — forma częściowa — tylko q , cel implicytny. W klasie III na 2 przykłady pytań warunkowych jeden to DT — forma pełna. W poleceniach przy ilości 27 zdań warunkowych spełniających warunki kwalifikacji do modelu II zdań w treściach muzyczno-ruchowych, jeden to DT — o formie pełnej, cztery DT — forma częściowa — cel implicytny. W stwierdzeniach, przy 9 przykładach zdań warunkowych, jeden to DT — forma pełna i jeden DT — forma częściowa — cel implicytny.

Tabela XXX

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu III
w treściach polonistycznych w podręcznikach**

Kategorie zdań modelu III	Klasa I (n = 31)		Klasa III (n = 74)	
	liczba	procent	liczba	procent
Określenie i dookreślenie warunków wykonania zadania	2	6,45	6	8,11
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia	13	41,94	26	35,14
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela, autora podręcznika	2	6,45	20	27,03
Ocena, samoocena dokonana przez ucznia	11	35,48	15	20,27
Ocena dokonana przez autora podręcznika	—	—	2	2,70
Kontrola (korekta), samokontrola (autokorekta) dokonana przez ucznia	3	9,68	1	1,35
Przypomnienie wiadomości	—	—	1	1,35
Podsumowanie wiadomości	—	—	3	4,05

Tabela XXXI

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu III
w treściach polonistycznych w protokołach**

Kategorie zdań modelu III	Klasa I (n = 160)		Klasa III (n = 191)	
	liczba	procent	liczba	procent
Określenie i dookreślenie warunków wykonania zadania	21	13,13	29	15,18
Nauczyciel, autor podręcznika stwarza uczniowi możliwość zmiany warunków wykonania zadania	2	1,25	—	—
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia	37	23,13	58	30,37
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela, autora podręcznika	17	10,63	11	5,76
Zdania mówiące o zrozumieniu przez ucznia warunków wykonania zadania	2	1,25	3	1,57
Zdania związane ze wskazaniem metody	3	1,88	1	0,52
Ocena, samoocena dokonana przez ucznia	28	17,50	35	18,32
Ocena dokonana przez nauczyciela	9	5,63	21	10,99
Kontrola (korekta), samokontrola (autokorekta) dokonana przez ucznia	10	6,25	4	2,09
Kontrola (korekta) dokonana przez nauczyciela	6	3,75	3	1,57
Przypomnienie wiadomości	19	11,88	23	12,04
Podsumowanie wiadomości	6	3,75	3	1,57

Tabela XXXII

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu III
w treściach przyrodniczych w podręcznikach**

Kategorie zdań modelu III	Klasa I (n = 37)		Klasa III (n = 32)	
	liczba	procent	liczba	procent
Określenie i dookreślenie warunków wykonania zadania	—	—	3	9,38
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia	23	62,16	10	31,25
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela, autora podręcznika	1	2,70	1	3,13
Zdania mówiące o zrozumieniu przez ucznia warunków wykonania zadania	1	2,70	—	—
Ocena, samoocena dokonana przez ucznia	8	21,62	12	37,50
Ocena dokonana przez autora podręcznika	—	—	1	3,13
Kontrola (korekta), samokontrola (autokorekta) dokonana przez ucznia	1	2,70	—	—
Przypomnienie wiadomości	1	2,70	3	9,38
Podsumowanie wiadomości	2	5,41	2	6,25

Tabela XXXIII

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu III
w treściach przyrodniczych w protokołach**

Kategorie zdań modelu III	Klasa I (n = 75)		Klasa III (n = 130)	
	liczba	procent	liczba	procent
Określenie i dookreślenie warunków wykonania zadania	2	2,67	10	7,69
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia	34	45,33	52	40,00
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela, autora podręcznika	2	2,67	8	6,15
Zdania mówiące o zrozumieniu przez ucznia warunków wykonania zadania	—	—	2	1,54
Zdania związane ze wskazaniem metody	—	—	1	0,77
Ocena, samoocena dokonana przez ucznia	11	14,67	14	10,77
Ocena dokonana przez nauczyciela	5	6,67	1	0,77
Kontrola (korekta), samokontrola (autokorekta) dokonana przez ucznia	—	—	4	3,08
Kontrola (korekta) dokonana przez nauczyciela	—	—	4	3,08
Przypomnienie wiadomości	11	14,67	21	16,15
Podsumowanie wiadomości	10	13,33	13	10,00

Tabela XXXIV

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu III
w treściach matematycznych w podręcznikach**

Kategorie zdań modelu III	Klasa I (n = 32)		Klasa III (n = 160)	
	liczba	procent	liczba	procent
Określenie i dookreślenie warunków wykonania zadania	8	25,00	80	50,00
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia	2	6,25	5	3,13
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela, autora podręcznika	1	3,13	8	5,00
Zdania związane ze wskazaniem metody	8	25,00	1	0,63
Ocena, samoocena dokonana przez ucznia	8	25,00	19	11,88
Kontrola (korekta), samokontrola (autokorekta) dokonana przez ucznia	5	15,63	19	11,88
Kontrola (korekta) dokonana przez autora podręcznika	—	—	2	1,25
Przypomnienie wiadomości	—	—	18	11,25
Podsumowanie wiadomości	—	—	8	5,00

Tabela XXXV

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu III
w treściach matematycznych w protokołach**

Kategorie zdań modelu III	Klasa I (n = 103)		Klasa III (n = 86)	
	liczba	procent	liczba	procent
Określenie i dookreślenie warunków wykonania zadania	35	33,98	19	22,09
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia	14	13,59	20	23,26
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela, autora podręcznika	5	4,85	4	4,65
Zdania mówiące o zrozumieniu przez ucznia warunków wykonania zadania	4	3,88	2	2,33
Zdania związane ze wskazaniem metody	7	6,80	4	4,65
Ocena, samoocena dokonana przez ucznia	15	14,56	11	12,79
Ocena dokonana przez nauczyciela	3	2,91	4	4,65
Kontrola (korekta), samokontrola (autokorekta) dokonana przez ucznia	4	3,88	5	5,81
Kontrola (korekta) dokonana przez nauczyciela	5	4,85	1	1,16
Przypomnienie wiadomości	8	7,77	14	16,28
Podsumowanie wiadomości	3	2,91	2	2,33

Tabela XXXVI

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu III
w treściach plastyczno-technicznych w podręcznikach**

Kategorie zdań modelu III	Klasa I (n = 39)		Klasa III (n = 48)	
	liczba	procent	liczba	procent
Określenie i dookreślenie warunków wykonania zadania	—	—	4	8,33
Nauczyciel, autor podręcznika stwarza uczniowi możliwość zmiany warunków wykonania zadania	2	5,13	—	—
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia	9	23,08	6	12,50
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela, autora podręcznika	24	61,54	35	72,92
Ocena, samoocena dokonana przez ucznia	2	5,13	2	4,17
Kontrola (korekta), samokontrola (autokorekta) dokonana przez ucznia	1	2,56	1	2,08
Podsumowanie wiadomości	1	2,56	—	—

Tabela XXXVII

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu III
w treściach plastyczno-technicznych w protokołach**

Kategorie zdań modelu III	Klasa I (n = 81)		Klasa III (n = 53)	
	liczba	procent	liczba	procent
Określenie i dookreślenie warunków wykonania zadania	10	12,35	4	7,55
Nauczyciel, autor podręcznika stwarza uczniowi możliwość zmiany warunków wykonania zadania	7	8,64	3	5,66
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia	20	24,69	20	37,74
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela, autora podręcznika	25	30,86	20	37,74
Zdania mówiące o zrozumieniu przez ucznia warunków wykonania zadania	2	2,47	—	—
Ocena, samoocena dokonana przez ucznia	7	8,64	3	5,66
Ocena dokonana przez nauczyciela	3	3,70	1	1,89
Kontrola (korekta), samokontrola (autokorekta) dokonana przez ucznia	2	2,47	1	1,89
Kontrola (korekta) dokonana przez nauczyciela	—	—	1	1,89
Przypomnienie wiadomości	3	3,70	—	—
Podsumowanie wiadomości	2	2,47	—	—

Tabela XXXVIII

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu III
w treściach muzyczno-ruchowych w podręcznikach**

Kategorie zdań modelu III	Klasa I (n = 9)		Klasa III (n = 7)	
	liczba	procent	liczba	procent
Określenie i dookreślenie warunków wykonania zadania	4	44,44	2	28,57
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela, autora podręcznika	1	11,11	4	57,14
Ocena, samoocena dokonana przez ucznia	—	—	1	14,29
Kontrola (korekta), samokontrola (autokorekta) dokonana przez ucznia	1	11,11	—	—
Przypomnienie wiadomości	1	11,11	—	—
Podsumowanie wiadomości	2	22,22	—	—

Tabela XXXIX

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu III
w treściach muzyczno-ruchowych w protokołach**

Kategorie zdań modelu III	Klasa I (n = 22)		Klasa III (n = 37)	
	liczba	procent	liczba	procent
Określenie i dookreślenie warunków wykonania zadania	16	72,73	22	59,46
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez ucznia	—	—	5	13,51
Propozycja rozwiązania zadania przedstawiona przez nauczyciela, autora podręcznika	—	—	1	2,70
Zdania związane ze wskazaniem metody	1	4,55	—	—
Ocena, samoocena dokonana przez ucznia	2	9,09	2	5,41
Ocena dokonana przez nauczyciela	—	—	3	8,11
Przypomnienie wiadomości	3	13,64	4	10,81

Tabela XL

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu IV
w treściach polonistycznych w podręcznikach**

Kategorie zdań modelu IV	Klasa I (n = 32)		Klasa III (n = 108)	
	liczba	procent	liczba	procent
Z metapoziomu	—	—	2	1,85
„Dla zainteresowanych”	1	3,13	4	3,70
Propozycje rozpoczęcia zdań w formie spójników warunkowych	—	—	15	13,89
Filtrujące	3	9,38	10	9,26

Kategorie możliwych odpowiedzi w testach, rebusach, sprawdzianach	4	12,50	17	15,74
Wiersze, piosenki	19	59,38	18	16,67
Zagadki, zgadywanki	2	6,25	5	4,63
Przysłowia, powiedzenia, zwyczaje	1	3,13	13	12,04
Żarty, śmieszności, dowcipy	1	3,13	1	0,93
Prawa, obowiązki, w tym prawa dziecka	—	—	9	8,33
Pochwała, docenienie	1	3,13	9	8,33
Retoryczne	—	—	5	4,63

Tabela XLI

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu IV
w treściach polonistycznych w protokołach**

Kategorie zdań modelu IV	Klasa I (n = 38)		Klasa III (n = 115)	
	liczba	procent	liczba	procent
Z metapoziomu	—	—	2	1,74
„Dla zainteresowanych”	—	—	3	2,61
Fragment dłuższej wypowiedzi ucznia, nauczyciela w formie opowiadania, opisu	16	42,11	62	53,91
Propozycje rozpoczęcia zdań w formie spójników warunkowych	—	—	3	2,61
Filtrujące	2	5,26	2	1,74
Fragment tekstu książki, gazetki szkolnej w protokole	6	15,79	12	10,43
Kategorie możliwych odpowiedzi w testach, rebusach, sprawdzianach	—	—	2	1,74
Wiersze, piosenki	—	—	1	0,87
Zagadki, zgadywanki	3	7,89	—	—
Przysłowia, powiedzenia, zwyczaje	4	10,53	5	4,35
Żarty, śmieszności, dowcipy	—	—	2	1,74
Pochwała, docenienie	1	2,63	3	2,61
Upomnienie, pouczenie	3	7,89	8	6,96
Irytacja, wyrzut	—	—	6	5,22
Retoryczne	3	7,89	4	3,48

Tabela XLII

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu IV
w treściach przyrodniczych w podręcznikach**

Kategorie zdań modelu IV	Klasa I (n = 13)		Klasa III (n = 29)	
	liczba	procent	liczba	procent
„Dla zainteresowanych”	—	—	1	3,45
Propozycje rozpoczęcia zdań w formie spójników warunkowych	—	—	1	3,45
Filtrujące	5	38,46	6	20,69
Kategorie możliwych odpowiedzi w testach, rebusach, sprawdzianach	2	15,38	12	41,38
Wiersze, piosenki	1	7,69	2	6,90
Zagadki, zgadywanki	2	15,38	3	10,34
Przysłowia, powiedzenia, zwyczaje	—	—	1	3,45
Pochwała, docenienie	3	23,08	3	10,34

Tabela XLIII

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu IV
w treściach przyrodniczych w protokołach**

Kategorie zdań modelu IV	Klasa I (n = 32)		Klasa III (n = 33)	
	liczba	procent	liczba	procent
Z metapoziomu	—	—	1	3,03
„Dla zainteresowanych”	—	—	2	6,06
Fragment dłuższej wypowiedzi ucznia, nauczyciela w formie opowiadania, opisu	14	43,75	4	12,12
Filtrujące	1	3,13	—	—
Fragment tekstu książki, gazetki szkolnej w protokole	4	12,50	5	15,15
Kategorie możliwych odpowiedzi w testach, rebusach, sprawdzianach	4	12,50	17	51,52
Wiersze, piosenki	—	—	1	3,03
Zagadki, zgadywanki	3	9,38	—	—
Pochwała, docenienie	—	—	1	3,03
Upomnienie, pouczenie	5	15,63	1	3,03
Irytacja, wyrzut	1	3,13	1	3,03

Tabela XLIV

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu IV
w treściach matematycznych w podręcznikach**

Kategorie zdań modelu IV	Klasa I (n = 11)		Klasa III (n = 21)	
	liczba	procent	liczba	procent
Z metapoziomu	2	18,18	3	14,29
„Dla zainteresowanych”	—	—	1	4,76
Filtrujące	4	36,36	1	4,76
Kategorie możliwych odpowiedzi w testach, rebusach, sprawdzianach	—	—	1	4,76
Wiersze, piosenki	—	—	3	14,29
Zagadki, zgadywanki	5	45,45	4	19,05
Pochwała, docenienie	—	—	8	38,10

Tabela XLV

**Zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań modelu IV
w treściach matematycznych w protokołach**

Kategorie zdań modelu IV	Klasa I (n = 21)		Klasa III (n = 14)	
	liczba	procent	liczba	procent
Z metapoziomu	3	14,29	—	—
Fragment tekstu książki, gazetki szkolnej w protokole	1	4,76	3	21,43
Zagadki, zgadywanki	11	52,38	7	50,00
Pochwała, docenienie	—	—	1	7,14
Upomnienie, pouczenie	3	14,29	2	14,29
Irytacja, wyrzut	1	4,76	1	7,14
Retoryczne	2	9,52	—	—

Dla ukazania rozkładu zdań warunkowych w kategoriach zdań modelu IV w treściach plastyczno-technicznych i muzyczno-ruchowych nie tworzono tabel. Sytuacja ta wynika z faktu, iż ilość odnotowanych przykładów zdań w tych typach treści kształcenia jest tak niewielka, iż nie ma sensu dokonywanie obliczeń procentowych.

W podręcznikach, w treściach plastyczno-technicznych zarejestrowano dwie kategorie zdań: *filtrujące* i *retoryczne*. W pierwszej odnotowano 3 zdania w klasie I i 2 w klasie III. Kategoria druga reprezentowana jest po 1 przykładzie w klasie I i III. W protokołach z obserwacji zajęć wystąpiło tylko 1 zdanie w klasie III, *filtrujące*; dodam, iż jest to jedyna kategoria modelu IV, której obecność odnotowano na trzecim poziomie kształcenia. Pozostałe z zarejestro-

wanych kategorii wystąpiły w klasie I tj.: *fragment tekstu książki, gazetki szkolnej w protokole* — 5 zdań; *pochwała, docenienie* — 1; *upomnienie, pouczenie* — 2; *irytacja, wyrzut* — 1; *retoryczne* — 2 zdania.

W treściach muzyczno-ruchowych w podręcznikach zarejestrowano następujące zdania warunkowe według wyróżnionych kategorii zdań: „*dla zainteresowanych*” w ilości 1 zdanie w klasie III; *filtrujące* — 1 zdanie w klasie I; *kategorie możliwych odpowiedzi w testach, rebusach, sprawdzianach* — 4 zdania w klasie III; *wiersze, piosenki* — 5 zdań w klasie I i 3 w klasie III; *pochwała, docenienie* — 1 zdanie w klasie III. W protokołach sprawa wygląda następująco: *fragment dłuższej wypowiedzi ucznia, nauczyciela w formie opowiadania, opisu* — 2 zdania w klasie III; *wiersze, piosenki* — 2 zdania w klasie III; *upomnienie, pouczenie* — 2 zdania w klasie I i 1 w klasie III.

Bibliografia

- AJDUKIEWICZ K.: *Co może zrobić szkoła dla podniesienia kultury logicznej uczniów?* W: *Język i poznanie*. T. II. *Wybór pism z lat 1945—1963*. Warszawa 1985.
- AJDUKIEWICZ K.: *Okres warunkowy a implikacja materialna*. W: *Język i poznanie*. T. II. *Wybór pism z lat 1945—1963*. Warszawa 1985.
- ALEXANDRESCU S.: *Sur les modalités croire et savoir*. „Langages” 1976, nr 43.
- AUSTIN J.L.: *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*. Tłum. B. CHWEDENČZUK. Warszawa 1993.
- AWDIEJEW A.: *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*. Kraków 1987.
- AWDIEJEW A.: *Klasyfikacja funkcji pragmatycznych*. „Polonica IX” 1983.
- BABIŃSKI G.: *Zmienne i ich rola w badaniach socjologicznych*. W: *Wybrane zagadnienia z metodologii socjologicznych badań empirycznych*. Red. G. BABIŃSKI. Kraków 1980.
- BANYŚ W.: *Antécédent des propositions conditionnelles: condition suffisante, condition nécessaire (et/mais non suffisante) du conséquent?* W: *Neophilologica*. T. 10. *Studia Językoznawcze*. Red. W. BANYŚ. Katowice 1993.
- BANYŚ W.: *Causalité et conditionnalité: sur l'interprétation causale des conditionnels*. W: *Neophilologica*. T. 10. *Studia Językoznawcze*. Red. W. BANYŚ. Katowice 1993.
- BANYŚ W.: „Contrefactuel” „dégressif” ou *modus tollens déguisé?* W: *Neophilologica*. T. 9. *Studia Językoznawcze*. Red. W. BANYŚ. Katowice 1993.
- BANYŚ W.: *Contrefactuel, temps, modalité*. W: *Neophilologica*. T. 10. *Studia Językoznawcze*. Red. W. BANYŚ. Katowice 1993.
- BANYŚ W.: *O reprezentacjach semantyczno-kognitywnych wyrażen językowych (na przykładzie znaczenia spójnika jeśli)*. „Poradnik Językowy” 1997, z. 1.
- BANYŚ W.: *Remarques sur la computation des énoncés „conditionnels”*. W: *Neophilologica*. T. 11. *Studia Językoznawcze*. Red. W. BANYŚ. Katowice 1995.
- BANKOWSKI W.: *Zarys logiki dla nauczycieli*. Siedlce 1975.
- BARNES D.: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Tłum. J. RADZICKI. Warszawa 1988.
- BAK P.: *Gramatyka języka polskiego. Zarys popularny*. Warszawa 1984.
- BELLERT I.: *Niektóre postawy modalne w interpretacji semantycznej wypowiedzeń*. W: *Sesja Naukowa Międzynarodowej Komisji Budowy Gramatycznej Języków Słowiańskich w Krakowie w dniach 3—5 grudnia 1969*. Wrocław 1971.

- BEREŹNICKI F.: *Proces kształcenia i niektóre jego uwarunkowania*. W: *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Eugeniuszowi Piotrowskiemu*. Red. A. ĆWIKLIŃSKI. Poznań 2014.
- BOCHEŃSKI J.M.: *Współczesne metody myślenia*. Poznań 1988.
- BOGUSŁAWSKI A.: *Analiza zdań warunkowych a problem funkcji semiotycznych*. W: *Studia Semiotyczne XIV—XV 1986*. Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1986.
- BOGUSŁAWSKI A.: *Jeszcze o Ajdukiewicza koncepcji „wyrażania” (w związku z artykułem Jacka J. Jadackiego „O zdaniach warunkowych”)*. W: *Studia Semiotyczne XIV—XV 1986*. Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1986.
- BOGUSŁAWSKI A.: *O analizie semantycznej*. W: *Studia Semiotyczne IV 1973*. Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1973.
- BOGUSŁAWSKI A.: *O tzw. modalności zdaniowej*. W: *Sesja Naukowa Międzynarodowej Komisji Budowy Gramatycznej Języków Słowiańskich w Krakowie w dniach 3—5 grudnia 1969*. Wrocław 1971.
- BOLC L., DZIEWICKI K., RYCHLIK P., SZALAS A.: *Wnioskowanie w logikach nieklasycznych. Podstawy teoretyczne*. Warszawa 1995.
- BOLC L., MYKOWIECKA A.: *Podstawy przetwarzania języka naturalnego. Wybrane metody formalnego zapisu składni*. Warszawa 1992.
- BORKOWSKI L.: *Uwagi o okresie warunkowym oraz implikacji materialnej i ścisłej*. W: *Rozprawy logiczne. Księga pamiątkowa ku czci prof. K. Ajdukiewicza*. Warszawa 1964.
- BOTKIN J., ELMANDJRA M., MALITZA M.: *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Tłum. M. KUKLIŃSKI. Raport Klubu Rzymskiego. Warszawa 1982.
- BOWKETT S.: *Wyobraź sobie, że... Ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów*. Tłum. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 2000.
- BRALCZYK J.: *Leksykalne wykładniki niepewności sądów*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 1974, z. XXXII.
- BRALCZYK J.: *Hipotetyzująca postawa nadawcy jako składnik treści zdania*. W: *Studia Semiotyczne VII 1977*. Wrocław 1977.
- Byt, logos, matematyka: filozofia — logika, filozofia logiczna 1995*. Red. J. PERZANOWSKI, A. PIETRUSZCZAK. Toruń 1997.
- CABAŁA A.: *Modalność a warunki działań edukacyjnych*. W: *Edukacja Jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. T. 1. Red. T. KOSZCZYC, J. JONKISZ, S. TOCZEK-WERNER. Wrocław 2007.
- CABAŁA A., OLEKSY J.: *Modalność w dydaktyce — wybrane zagadnienia, problemy*. W: *Modalne aspekty treści kształcenia*. „Chowanna” Tom Jubileuszowy. Red. W. KOJS. Katowice 2009.
- CABAŁA A.: *Dyrektywy teleologiczne w poznaniu naukowym. Kilka uwag metodologicznych w oparciu o badania nad rolą zdań warunkowych w kształceniu wczesnoszkolnym*. W: *W poszukiwaniu metodologicznych fundamentów współczesnej pedagogiki*. Red. B.J. GRZYB, A. ŁACINA-ŁANOWSKI, M. WASIELEWSKI. Łódź 2013.
- CABAŁA A.: *Rola szkoły myślenia dydaktycznego Wojciecha Kojsa w kształtowaniu kultury logicznej uczniów i wychowanków*. W: *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi*. Red. J. GABZDYL, B. OELSZLAEGER. Sosnowiec 2010.

- CACKOWSKI Z.: *Problemy i pseudoproblemy*. Warszawa 1964.
- CHOLEWA-GALUSZKA B., KOCHANOWSKA E.: *Rola opisywania i wyjaśniania jako kategorii poznawczych (metodologicznych) w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Edukacja Jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Częstochowa 2001.
- CZARNECKA U.: *Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (program dydaktyczny)*. Kraków 1990.
- CZARNECKA U.: *Uwagi o modalnościach de dicto i modalnościach de re*. „Roczniki Filozoficzne” 1995, t. XLIII, z. 1.
- CZARNECKI T.: *O formie tzw. trybu przypuszczającego we współczesnym języku polskim*. „Język Polski” 1973, nr 5.
- CZERWIŃSKI Z.: *O paradoksie implikacji*. „Studia Logika” 1958, t. VII.
- CZEŻOWSKI T.: *Główne zasady nauk filozoficznych*. Wrocław 1959.
- ĆWIKLIŃSKI A.: *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*. Poznań 2005.
- DARRAULT I.: *Modalités logique, linguistique, sémiotique* par. „Langages” 1976, nr 43.
- DĄBROWSKI T.: *Metodologia jako wyraz kultury naukowej*. „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1982, nr 3—4.
- DĄBROWSKI T.: *Struktury w ujęciu różnych dyscyplin nauki*. „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1981, nr 1—2.
- DĄBBSKA I.: *Niektóre pojęcia gramatyki w świetle logiki*. W: *Znaki i myśli. Wybór pism z semiotyki, teorii nauki i historii filozofii*. Warszawa—Poznań—Toruń 1975.
- DĄBBSKA I.: *Z semantyki zdań warunkowych*. „Przegląd Filozoficzny” 1938, r. XLI, z. III.
- DENEK K.: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 2000.
- DENEK K.: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998.
- DENEK K.: *Komunikacja w procesie kształcenia*. W: *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Kielce 1999.
- DÉSIRAT C., HORDÉ T.: *Formation des discours pédagogiques*. „Langages” 1977, nr 45.
- Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Red. T. LEWOWICKI. Warszawa—Cieszyn 1995.
- Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Eugeniuszowi Piotrowskiemu*. Red. A. ĆWIKLIŃSKI. Poznań 2014.
- Edukacja i rozwój dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Red. J. TREMPAŁA. Warszawa—Poznań 1989.
- Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Częstochowa 1999.
- Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Częstochowa 2000.
- Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Częstochowa 2001.
- Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. T. 1. Red. T. KOSZCZYC, J. JONKISZ, S. TOCZEK-WERNER. Wrocław 2007.
- Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. T. 2. Red. K. DENEK, T. KOSZCZYC, W. STAROŚCIAK. Wrocław 2009.

- Edukacja, technologia kształcenia, media: książka poświęcona profesorowi Leonowi Leji.* Poznań 1993.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego.* Red. K. POLAŃSKI. Wrocław 1999.
- Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. T. 2. Współczesny język polski.* Red. J. BARTMIŃSKI. Wrocław—Lublin 1993.
- Encyklopedia pedagogiczna.* Red. W. POMYKAŁO. Warszawa 1993.
- ERIKSSON O.: *L'emploi de même si dans les propositions concessives à valeur réelle.* W: „*Studia Neophilologica*” 1985, 57.
- FARYNO J.: *Struktura głęboka wykładnika jeśli..., to...* W: *Semantyka i słownik.* Red. A. WIERZBICKA. Wrocław 1972.
- Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny.* Red. Z. CACKOWSKI i inni. Wrocław 1987.
- Filozofia — logika. Filozofia logiczna 1994: materiały I Polskich Warsztatów Logiczno-Filozoficznych. Szklarska Poręba, 25—29 kwietnia 1994.* Zebrał i zredagował J. PERZANOWSKI, A. PIETRUSZCZAK i C. GORZKA. Toruń 1995.
- Filozofia i logika. W stronę Jana Woleńskiego.* Red. J. HARTMAN. Kraków 2000.
- FRANKFORT-NACHMIAS Ch., NACHMIAS D.: *Metody badawcze w naukach społecznych.* Tłum. E. HORNOWSKA. Poznań 2001.
- FRANÇOIS F.: *Conduites langagières et sociolinguistique scolaire.* „*Langages*” 1980, nr 59.
- Funkcje zabaw w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.* Red. K. DURAJ-NOWAKOWA, B. MUCHACKA. Kraków 1998.
- GABZDYL J.: *O istocie, strukturach i funkcjach ciągów pytań i poleceń nauczyciela.* W: *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe. T. 2.* Red. K. DENEK, T. KOSZCZYC, W. STAROŚCIAK. Wrocław 2009.
- GABZDYL J.: *O modalności (nauczycielskich) pytań i poleceń.* W: *Modalne aspekty treści kształcenia.* „*Chowanna*” Tom Jubileuszowy. Red. W. KOJS, 2009.
- GABZDYL J.: *Szkice do prakseodydaktycznej teorii celów, poleceń i pytań w kształceniu wczesnoszkolnym.* Racibórz 2012.
- GALASIŃSKI D.: *Chwalenie się jako perswazyjny akt mowy.* Kraków 1992.
- GALMICHE M.: *Quantificateurs et référence.* „*Langages*” 1977, nr 48.
- GEERTS W., MELIS L.: *Remarques sur le traitement des modalités en linguistique.* „*Langages*” 1976, nr 43.
- GEPPERTOWA L.: *Rola spójników hipotaktycznych w ujmowaniu stosunków przez dzieci.* Kraków 1959.
- GIEDYMIN J.: *Problemy, założenia, rozstrzygnięcia. Studia nad logicznymi podstawami nauk społecznych.* Poznań 1964.
- GNITECKI J.: *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych.* Poznań 2006.
- GODOWSKA H.: *Interpretacja zdań typu: p, o ile q; o ile p, o tyle q; p o tyle, o ile q; p o tyle, że q.* „*Polonica III*” 1977.
- GOMUŁKA-WALASZEK I.: *Operacyjność myślenia konkretnego i jej uwarunkowania (w aspekcie osiągnięć z matematyki w klasie I).* Częstochowa 1996.
- Gramatyka opisowa języka polskiego z ćwiczeniami. T. II. Fleksja, składnia.* Red. W. DOROSZEWSKI, B. WIECZORKIEWICZ. Warszawa 1968.
- Gramatyka współczesnego języka polskiego. T. 1. Składnia.* Red. Z. TOPOLIŃSKA. Warszawa 1984.

- GREIMAS A.: *Pour une théorie des modalités*. „Langages” 1976, nr 43.
- GRICE H.P.: *Logika a konwersacja*. „Przegląd Humanistyczny” 1977, nr 6.
- GROCHOWSKI M.: *Przegląd relacji semantycznych między zdaniami składowymi zdań złożonych*. W: *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia*. Red. Z. TOPOLIŃSKA. Warszawa 1984.
- GROCHOWSKI M.: *Charakterystyka semantyczna wyrażen woliwytwnych*. „Polonica IV” 1978.
- GROCHOWSKI M.: *O właściwościach syntaktycznych polskich spójników*. „Polonica III” 1977.
- GROCHOWSKI M.: *Przyimek jako wykładnik relacji semantycznych między wyrażeniami predykatywnymi*. „Polonica II” 1976.
- GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA E.: *Komentarz do Podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej* www.men.gov.pl (data dostępu: 27.11.2014).
- GRZEGORCZYK A.: *Czy istnieje ścisłość poza wymogami logiki*. W: *Język współczesnej humanistyki*. Red. J. PELC. Warszawa 2000.
- GRZEGORCZYKOWA R.: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa 1995.
- GRZEGORCZYKOWA R.: *Składniki znaczeń leksemów a interpretacja semantyczno-pragmatyczna wypowiedzi*. „Poradnik Językowy” 1991, z. 3—4.
- GUMAŃSKI L.: *Wprowadzenie w logikę współczesną*. Warszawa 1990.
- GUMAŃSKI L.: *Modalne rachunki logiczne*. W: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Red. M. IZEWSKA. Wrocław 1987.
- HEMPOLIŃSKI M.: *Epistemologiczne modele poznania. Prawda i racjonalność przekonań*. „Studia Filozoficzne” 1983, nr 5—6.
- HIZ H.: *W obronie belkotu*. W: *Język współczesnej humanistyki*. Red. J. PELC. Warszawa 2000.
- Humanizm, prakseologia, pedagogika*. Red. K. DOKTOR, E. HAJDUK. Wrocław 1989.
- INGARDEN I.: *Wykłady z etyki*. Red. A. WĘGRZECKI. Warszawa 1989.
- INGARDEN R.: *Modalność w fizyce i językoznawstwie*. W: *Byt, logos, matematyka: filozofia — logika, filozofia logiczna 1995*. Red. J. PERZANOWSKI, A. PIETRUSZCZAK. Toruń 1997.
- INGARDEN R.: *Quelques remarques sur la relation de causalité*. W: *Studia Philosophica. Volumen III 1939—1946*. Curantibus K. AJDUKIEWICZ, R. INGARDEN, K. TWARDOWSKI. Cracoviae et Posnaniae 1948.
- Integracja nauczania i wychowania*. Red. F. BEREŃNICKI, J. ŚWIRKO-PILIPCZUK. Szczecin 2007.
- JADACKI J.: *Spór o granice języka. Elementy semiotyki logicznej i metodologii*. Warszawa 2001.
- JADACKI J.J.: *Semiotyka szkoły lwowsko-warszawskiej: ogólne pojęcia*. W: *Polska filozofia analityczna. Analiza logiczna i semiotyczna w szkole lwowsko-warszawskiej*. Red. M. HEMPOLIŃSKI. Wrocław 1987.
- JADACKI J.J.: *O zdaniach warunkowych*. W: *Studia Semiotyczne XIV—XV 1986*. Wrocław 1986.
- JAKUBCZAK A.: *Stosunki temporalno-modalne charakterystyczne dla związku przyczynowo-skutkowego o podrzędnym sposobie zespolenia w języku polskim*. „Poradnik Językowy” 1984, z. 7.

- JĘDRZEJKO E.: *Składniowa analiza semantyczna podstawowych leksykalnych jednostek deontycznych musieć, móc, powinien.* „Polonica XI” 1985.
- Język a Kultura*. T. 4. *Funkcje języka i wypowiedzi*. Red. J. BARTMIŃSKI, R. GRZEGORCZYKOWA. Wrocław 1991.
- Język a Kultura*. T. 8. *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*. Red. J. NOWAKOWSKA-KEMPNA. Wrocław 1992.
- Język i poznanie*. T. II. *Wybór pism z lat 1945—1963*. Warszawa 1985.
- Język współczesnej humanistyki*. Red. J. PELC. Warszawa 2000.
- JODŁOWSKI S.: *Podstawy polskiej składni*. Warszawa 1976.
- JUSZCZYK S.: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice 2005.
- JUSZCZYK S.: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice 2013.
- KALINOWSKI J.: *Zdania modalne de re i de dicto. Przyczynek do porównania ujęcia średniowiecznego i współczesnego*. W: *Między logiką a etyką. Studia z logiki, ontologii, epistemologii, metodologii, semiotyki i etyki*. Red. J. PAŚNICZEK i inni. Lublin 1995.
- KAMEDUŁA E.: *Próby kształcenia integralnego w szkole podstawowej*. W: *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojowski*. Red. J. GABZDYL, B. OELSZLAEGER. Sosnowiec 2010.
- KICZUK S.: *O niektórych rodzajach implikacji*. „Roczniki Filozoficzne” 1994, T. XLII, z. 1.
- KIDA J.: *Uwagi ogólne na temat rozwoju języka i myślenia dziecka w młodszym wieku szkolnym*. W: *Kształcenie języka dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Red. J. KIDA. Rzeszów 1997.
- KIELAR-TURSKA M.: *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*. Warszawa 1992.
- KLEBANOWSKA B.: *Czasy i tryby w zdaniach przyczynowych*. „Polonica V” 1979.
- KLEMENSIEWICZ Z.: *Podstawowe wiadomości z gramatyki języka polskiego*. Warszawa 1962.
- KLUS-STAŃSKA D.: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olszyn 2000.
- KLUS-STAŃSKA D., NOWICKA M.: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa 2005.
- KLUS-STAŃSKA D., KRUK J.: *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. D. KLUS-STAŃSKA, M. SZCZEPKOWSKA-PUSTKOWSKA. Warszawa 2009.
- KLUS-STAŃSKA D.: *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa 2010.
- KOCHANOWSKA E.: *Modalny wymiar zadań typu „dlaczego” w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Modalne aspekty treści kształcenia*. „Chowanna” Tom Jubileuszowy. Red. W. KOJS. Katowice 2009.
- KOCHANOWSKA E.: *Struktura i funkcje zadań typu „dlaczego” w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Bielsko-Biała 2007.
- KOJ L.: *Problemy semiotyki logicznej*. Warszawa 1990.
- KOJ L.: *Semantyka a pragmatyka. Stosunek językoznawstwa i psychologii do semantyki*. Warszawa 1971.

- KOJ L.: *Analiza pytań I. Problem terminów pierwotnych logiki pytań*. W: *Studia Semiotyczne II 1971*. Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1971.
- KOJ L.: *Analiza pytań II. Rozważania nad strukturą pytań*. W: *Studia semiotyczne III 1972*. Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1972.
- KOJ L.: *Aparatura pojęciowa semiotyki*. W: *Prace z pragmatyki, semantyki i metodologii semiotyki*. Wstęp, wybór i opracowanie J. PELC. Wrocław 1991.
- KOJ L.: *Uwagi o analizie w filozofii*. W: *Filozofia i logika. W stronę Jana Woleńskiego*. Red. J. HARTMAN. Kraków 2000.
- KOJ L.: *Uwagi o funkcjach języka i mowy*. W: *Język a Kultura*. T. 4. *Funkcje języka i wypowiedzi*. Red. J. BARTMIŃSKI, R. GRZEGORCZYKOWA. Wrocław 1991.
- KOJ L.: *Wołanie na pustyni*. W: *Język współczesnej humanistyki*. Red. J. PELC. Warszawa 2000.
- KOJS R.: *Komunikacja w grach edukacyjnych*. W: *Komunikacja w edukacji. Uwarunkowania i właściwości*. Red. J. GABZDYL. Racibórz 2009.
- KOJS R.: *Konieczność, możliwości i powinności w grach dydaktycznych*. W: *Modalne aspekty treści kształcenia*. „Chowanna” Tom Jubileuszowy. Red. W. KOJS. 2009.
- KOJS W.: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994.
- KOJS W.: *Efektywność badań pedagogicznych*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk 2010.
- KOJS W.: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*. Katowice 1994.
- KOJS W.: *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*. Katowice 1988.
- KOJS W.: *Językowe wyznaczniki procesów edukacyjnych*. W: *Edukacja, technologia kształcenia, media: książka poświęcona profesorowi Leonowi Leji*. Red. K. DENEK, F. JANUSZKIEWICZ, W. STRYKOWSKI. Poznań 1993.
- KOJS W.: *Kategoria działania jako narzędzie analizy problemów pedagogicznych*. W: *Humanizm, prakseologia, pedagogika*. Red. K. DOKTOR, E. HAJDUK. Wrocław 1989.
- KOJS W.: *Koncepcja kształcenia jako model komunikacji*. W: *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Red. D. SKULICZ, B. ŻURAKOWSKI. Kraków 1987.
- KOJS W.: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura, język, edukacja*. T. 1. Red. R. MRÓZEK. Katowice 1995.
- KOJS W.: *Przyczynek do rozważań o pedagogice obiektywnej*. W: *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Red. T. LEWOWICKI. Warszawa—Cieszyn 1995.
- KOJS W.: *Światy rzeczywiste i możliwe w treściach kształcenia*. W: *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Częstochowa 2000.
- KOJS W.: *Treści kształcenia — stare i nowe problemy*. W: *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Kielce 1999.
- KOJS W.: *Kategorie poznawcze w pracy dydaktycznej*. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy” 1980, r. VII, nr 1.
- KOJS W.: *Praca zawodowa nauczyciela i studia pedagogiczne — kierunki zmian*. „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 3—4.
- KOJS W.: *Przygotowanie ucznia do samodzielnego wyjaśniania faktów*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1981, t. XXVII.

- KOJS W.: *Szkic do teorii zadań dydaktycznych*. „Chowanna” 1985, z. 2—3.
- KOJS W., MORSZCZYŃSKA U.: *Dydaktyczne cele i zadania szkoły — a samodzielność poznawcza ucznia*. W: *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport nr 6. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia (Kształcenie dla rozwoju)*. Red. W. KOJS. Poznań—Cieszyn 1991.
- KOJS W.: *Modalne aspekty edukacji i pedagogiki*. W: *Modalne aspekty treści kształcenia*. „Chowanna” Tom Jubileuszowy. Red. W. KOJS. 2009.
- Komunikacja w edukacji. Uwarunkowania i właściwości*. Red. J. GABZDYL. Racibórz 2009.
- Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Red. D. SKULICZ, B. ŻURAKOWSKI. Kraków 1987.
- KONARZEWSKI K.: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa 2000.
- KOPANIA J.: *Logika pytań*. W: *Logika formalna. Zarys encyklopedyczny z zastosowaniem do informatyki i lingwistyki*. Red. W. MARCISZEWSKI. Warszawa 1987.
- KOSESKA-TOSZEWA V., MALDŽIEVA V., PENČEV J.: *Modalność. Problemy teoretyczne*. Warszawa 1996.
- KOTARBIŃSKI T.: *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Warszawa 1986.
- KOTARBIŃSKI T.: *Rodzaje zdań prakseologicznych i sposoby ich uzasadniania*. „Kultura i Społeczeństwo” 1960, t. IV, nr 4.
- KOTARBIŃSKI T.: *Zdania praktyczne a zdania teoretyczne*. „Prakseologia” 1967, nr 28.
- KOTARBIŃSKI T.: *Zdania prakseologiczne*. „Studia Filozoficzne” 1960, nr 4.
- KRONNING H.: *Modalité, cognition et polysémie: sémantique du verbe modal devoir*. Uppsala 1996.
- KRÜGER H.-H.: *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Tłum. D. SZTOBRYN. Gdańsk 2005.
- KRUSZEWSKI K.: *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987
- Krytyka i krytycyzm w nauce*. Red. H. ŻYTKOWICZ. Warszawa 1998.
- Kształcenie języka dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Red. J. KIDA. Rzeszów 1997.
- Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport nr 6. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia (Kształcenie dla rozwoju)*. Red. W. KOJS. Poznań—Cieszyn 1991.
- Kultura, język, edukacja*. T. 1. Red. R. MRÓZEK. Katowice 1995.
- Kultura, język, edukacja*. T. 3. Red. R. MRÓZEK. Katowice 2000.
- KUPISIEWICZ K.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1980.
- KUREK Ł.: *Dualizm przekonań. Przekonania normatywne i nienormatywne*. W: *W świecie powinności*. Red. B. BROŻEK, M. HOHOLA, Ł. KUREK, J. STELMACH. Kraków 2013.
- KUŹNIAK J.: *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach edukacyjnych*. W: *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Kielce 1999.
- LENARTOWICZ B.: *Główne pojęcia i kierunki w pragmatyce językoznawczej*. W: *Prace z pragmatyki, semantyki i metodologii semiotyki*. Wybór, wstęp i opracowanie J. PELC. Wrocław 1991.
- LENIEWICZ E.: *Dyrektywy praktyczne. Konstrukcja i uzasadnienie*. Warszawa 1971.

- LESZKO R.: *Znaczenie pytań dla rozwoju nauki*. W: *Humanizm, prakseologia, pedagogika*. Red. K. DOKTOR, E. HAJDUK. Wrocław 1989.
- LEWOWICKI T.: *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa 1980.
- LEWOWICKI T.: *Problemy metodologiczne w naukach pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5—6.
- Logika formalna. Zarys encyklopedyczny z zastosowaniem do informatyki i lingwistyki*. Red. W. MARCISZEWSKI. Warszawa 1987.
- Logika i język. Studia z semiotyki logicznej*. Wyboru dokonał, przełożył oraz wstępem i przypisami opatrzył J. PEŁC. Warszawa 1967.
- LOREK M., SOŚNIAK K.: *Ja i my. Program nauczania wraz z indywidualizacją procesu kształcenia i wychowania uczniów klas I—III*. Katowice 2010.
- LUBOMIRSKA K.: *Przyczynowość w mowie oraz myśleniu dzieci siedmio- i jedenastoletnich*. Warszawa 1980.
- LYONS J.: *Semantyka 2*. Tłum. A. WEINSBERG. Warszawa 1989.
- ŁOBOCKI M.: *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa 1982.
- ŁOBOCKI M.: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków 1999.
- ŁOJASIEWICZ A.: *O pojęciu wskaźnika zespolenia*. „Polonica IV” 1978.
- ŁOJASIEWICZ A.: *Zasób spójników współczesnego języka polskiego w świetle literatury przedmiotu*. „Polonica VII” 1981.
- MACKIEWICZ R.: *Rozumowanie warunkowe w interpretacji teorii modeli umysłowych. Psychologiczne badania eksperymentalne*. Lublin 2000.
- MAĆKIEWICZ J.: *Jak mówimy o mówieniu, czyli językowy model komunikacji werbalnej*. „Poradnik Językowy” 1998, z. 1—2.
- MADSEN K.: *Język nauki*. „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1974, nr 2.
- MAKLES B.: *Komunikacja jako problem badawczy dydaktyki*. W: *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki. Materiały z ogólnopolskiej konferencji: Tradycje i współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*. Toruń 1993.
- MALEWSKI M.: *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*. „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1—2.
- Mała encyklopedia logiki*. Red. W. MARCISZEWSKI. Wrocław 1988.
- MARCISZEWSKI W.: *Metody analizy tekstu naukowego*. Warszawa 1977.
- MARCISZEWSKI W.: *Sztuka rozumowania w świetle logiki*. Warszawa 1994.
- MARCISZEWSKI W.: *Modalność*. W: *Logika formalna. Zarys encyklopedyczny z zastosowaniem do informatyki i lingwistyki*. Red. W. MARCISZEWSKI. Warszawa 1987.
- MARCISZEWSKI W.: *Podstawowe pojęcia syntaktyki logicznej*. W: *Logika formalna. Zarys encyklopedyczny z zastosowaniem do informatyki i lingwistyki*. Red. W. MARCISZEWSKI. Warszawa 1987.
- MARODY M.: *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. Warszawa 1987.
- MAYNTZ R., HOLM K., HÜBNER P.: *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Tłum. W. LIPNIK. Warszawa 1985.
- Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów*. Red. J. BRZEZIŃSKI. Poznań 2011.
- Metodologia i metody badań psychologicznych*. Red. K. CZARNECKI. Katowice 1980.
- Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Red. A. GÓRALSKI. Warszawa 1994.

- Między logiką a etyką. Studia z logiki, ontologii, epistemologii, metodologii, semiotyki i etyki. Prace ofiarowane Profesorowi Leonowi Kojowi.* Red. J. PAŚNICZEK i inni. Lublin 1995.
- Modalne aspekty treści kształcenia. „Chowanna” Tom Jubileuszowy.* Red. W. KOJS. 2009.
- Modele komunikacji międzyludzkiej.* Red. W. WOŹNIAKOWSKI. Warszawa 1992.
- MORSZCZYŃSKA U.: *Rola elementów metodologii nauk w treściach nauczania.* Katowice 1991.
- MORSZCZYŃSKA U.: *Normy w założeniach reformy edukacji na tle nurtów współczesnej pedagogiki.* W: *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe.* Red. K. DENEK, T. ZIMNY. Częstochowa 1999.
- MORSZCZYŃSKA U.: *Wychowawca wobec wartości.* W: *Szkice o wychowaniu.* Red. W. KOJS przy współpracy B. DYMARY. Katowice 1994.
- MORSZCZYŃSKA U.: *Wypowiedzi normatywne w pedagogice modernistycznej a programowa antynormatywność postmodernistycznych nurtów pedagogiki.* W: *Kultura, język, edukacja.* T. 3. Red. R. MRÓZEK. Katowice 2000.
- MORSZCZYŃSKA U.: *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach.* Kraków 2009.
- MORSZCZYŃSKI W.: *Wartość, cel i norma w pedagogice.* W: *Problemy działań dydaktycznych.* Red. W. KOJS. Katowice 1988.
- MUDYŃ K.: *O granicach poznania. Między wiedzą, niewiedzą i antywiedzą.* Kraków 1995.
- NAGAJOWA M.: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej.* Warszawa 1985.
- NAGAJOWA M.: *Forma językowa i funkcja dydaktyczna zadań.* „Język Polski” 1990, nr 5.
- NAGEL E.: *Struktura nauki. Zagadnienia logiki wyjaśnień naukowych.* Tłum. J. GIEDYMIN i in. Warszawa 1970.
- Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa.* Biała księga kształcenia i doskonalenia. Warszawa 1997.
- Nauka i język.* Red. J. PELC. Warszawa 1994.
- NEF F.: *De dicto, de re, formule de barcan et sémantique des mondes possibles.* „Langages” 1976, nr 43.
- NOSAL Cz., BAJCAR B.: *Czas w umyśle stratega: perspektywa temporalna a wskaźniki zachowań strategicznych.* „Czasopismo Psychologiczne” 1999, t. 5, nr 1.
- NOWAK M.: *Epistemologiczne, aksjologiczne i metodologiczne podstawy badań pedagogicznych.* W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice.* Red. S. PALKA. Gdańsk 2010.
- NOWAK S.: *Metodologia badań społecznych.* Warszawa 1985.
- NOWAK Z.: *Kompetencja moralna dzieci siedmioletnich w sytuacjach zabawowych.* W: *Funkcje zabaw w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.* Red. K. DURAJ-NOWAKOWA, B. MUCHACKA. Kraków 1998.
- NOWAKOWSKA M.: *Teoria działania.* Warszawa 1979.
- Nowe czasy, nowe języki, nowe (i stare) problemy.* Red. E. JEŃDRZEJKO. Katowice 1998.
- Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojowi.* Red. J. GABZDYL, B. OELSZLAEGER. Sosnowiec 2010.
- OELSZLAEGER B.: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i sa-mooceny w edukacji wczesnoszkolnej.* Kraków 2007.

- OELSZLAEGER B.: *Zmiana stopnia pewności podmiotu względem posiadanych i odbieranych w toku kształcenia informacji (wybrane aspekty analizy samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów klas młodszych)*. W: *Modalne aspekty treści kształcenia*. „Chowanna” Tom Jubileuszowy. Red. W. KOJS. 2009.
- OELSZLAEGER-KOSTUREK B.: *Studia o aktywnym uczeniu się dzieci. Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej. Materiały dla studentów i nauczycieli*. Katowice 2013.
- OLEK-REDLARSKA Z.: *Rozumienie pojęć moralnych. Edukacja wczesnoszkolna*. Białystok 2002.
- OMYŁA M.: *Zarys logiki*. Warszawa 1995.
- O nauce, rozmowaniu i wartościach. Pisma wybrane*. Wybrał i opracował J. WOLEŃSKI. Wstępem opatrzyli S. AMSTERDAMSKI, J. WOLEŃSKI. Warszawa 1994.
- O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Red. S. SZUMAN. Warszawa 1968.
- OSSOWSKA M.: *Podstawy nauk o moralności*. Wrocław 1994.
- Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Kielce 1999.
- PADUČEVA E.N.: *Wypowiedź i jej odniesienie do rzeczywistości. Referencyjne aspekty znaczenia zaimków*. Tłum. Z. KOZŁOWSKA. Warszawa 1992.
- PALKA S.: *Badania z pogranicza pedagogiki i innych nauk*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk 2010.
- PALKA S.: *Kształcenie jako nauczanie i wychowanie intelektualne*. W: *Integracja nauczania i wychowania*. Red. F. BEREŃNICKI, J. ŚWIRKO-PILIPCZUK. Szczecin 2007.
- PARRET H.: *La pragmatique des modalités*. „Langages” 1976, nr 43.
- PARZECKI R.: *Treści nauczania zintegrowanego a edukacja ustawiczna. Uwagi o koncepcji ustawicznej*. W: *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*. Materiały ogólnopolskiej konferencji Kraków 16—17 listopad 1999. Red. H. KOSTĘKA, J. KUŹMA. Kraków 2000.
- Pedagogika wczesnoszkolna — dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. D. KLUS-STANISKA, M. SZCZEPKOWSKA-PUSTKOWSKA. Warszawa 2009.
- PELC J.: *Wstęp do semiotyki*. Warszawa 1984.
- PELC J.: *Jeżeli, to*. W: *Studia Semiotyczne XIV—XV 1986*. Wrocław 1986.
- PELC J.: *Kilka uwag na temat związków między semiotyką, logiką i językoznawstwem*. W: *Studia Semiotyczne VII 1977*. Wrocław 1977.
- PELC J.: *Kryteria oceny naukowej*. „Nauka” 1996, nr 3.
- PELC J.: *Krytyka i krytycyzm w nauce*. W: *Krytyka i krytycyzm w nauce*. Red. H. ŻYTKOWICZ. Warszawa 1998.
- PELC J.: *O poznawczej roli pytań*. W: *Prace z pragmatyki, semantyki i metodologii semiotyki*. Wybór, wstęp i opracowanie J. PELC. Wrocław 1991.
- PELC J.: *Semiotyka*. W: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Wrocław 1987.
- PELC J.: *Semiotyka — nauka, metoda, program*. W: *Studia Semiotyczne VIII 1978*. Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1978.
- PELC J.: *Rzecz o twórczym działaniu: notatki z lektur i refleksje*. „Studia Filozoficzne” 1985, nr 8—9.
- PELC J.: *Wstęp*. W: *Logika i język. Studia z semiotyki logicznej*. Wyboru dokonał, przełożył oraz wstępem i przypisami opatrzył J. PELC. Warszawa 1967.

- PELC J., PRZEŁĘCKI M., SZANIAWSKI K.: *Prawa nauki. Trzy studia z zakresu logiki*. Warszawa 1957.
- PIOTROWSKI E.: *Nauczyciel i uczeń jako równoprawne podmioty w procesie uczenia się — nauczania*. W: *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsovi*. Red. J. GABZDYL, B. OELSZLAEGER. Sosnowiec 2010.
- PISARKOWA K.: *Historia składni języka polskiego*. Wrocław 1984.
- PISARKOWA K.: *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*. „Polonica II” 1976.
- PISARKOWA K.: *Rozważania o argumentacji w języku naturalnym*. „Polonica III” 1977.
- Podręczny słownik języka polskiego*. Red. E. SOBOL. Warszawa 1996.
- PODSIAD A.: *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa 2000.
- Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk 2010.
- Polska filozofia analityczna. Analiza logiczna i semiotyczna w szkole lwowsko-warszawskiej*. Red. M. HEMPOLIŃSKI. Wrocław 1987.
- POTTIER B.: *Sur la formulation des modalités en linguistique*. „Langages” 1976, nr 43.
- Prace z pragmatyki, semantyki i metodologii semiotyki*. Wstęp, wybór i opracowanie J. PELC. Wrocław 1991.
- Problemy działań dydaktycznych*. Red. W. KOJS. Katowice 1988.
- PRZEŁĘCKI M.: *O świecie rzeczywistym i światach możliwych*. „Studia Filozoficzne” 1974, nr 7.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M.: *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*. Warszawa 1994.
- PRZYBYŁOWSKI J.: *Logika z ogólną metodologią nauk*. Gdańsk 1997.
- PTASZYŃSKI W.: *Wprowadzenie do logiki jako dyscypliny wspomagającej kształcenie pedagogiczne*. Kielce 1975.
- RODEK V., SZADZIŃSKA E., WENDREŃSKA I.: *Przemiany celów kształcenia*. Toruń 2012.
- QUINE W.V.O.: *Granice wiedzy i inne eseje filozoficzne*. Tłum. B. STANOSZ. Warszawa 1986.
- QUINE W.V.O.: *Od bodźca do nauki*. Tłum. B. STANOSZ. Warszawa 1998.
- ROSTAŃSKA E.: *Wybrane uwarunkowania rozwojowe, społeczne i dydaktyczne edukacji językowej dziecka rozpoczynającego naukę szkolną*. W: *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. PALKA. Katowice 1994.
- ROSTAŃSKA E.: *Dziecko i dorosły w rozmowie*. Katowice 2010.
- ROSTAŃSKA E.: *Aktywność językowa dziecka w kształceniu zintegrowanym — lingwistyczne kompetencje bazowe i docelowe*. W: *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsovi*. Red. J. GABZDYL, B. OELSZLAEGER. Sosnowiec 2010.
- ROSTOWSKI J., ROSTOWSKA T.: *Rozwój psychiczny dziecka w młodszym wieku szkolnym a jego podatność na edukację*. W: *Edukacja i rozwój dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Red. J. TREMPAŁA. Warszawa—Poznań 1989.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. „Dziennik Ustaw” 2012 r., poz. 977. Załącznik nr 2. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*.

- Rozprawy logiczne. Księga pamiątkowa ku czci profesora Kazimierza Ajdukiewicza.* Warszawa 1964.
- RYTEL D.: *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim.* Wrocław 1982.
- SAWIŃSKI J.: *Dlaczego kompetencje?* „Nowa Szkoła” 1998, nr 2.
- SEARLE J.: *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka.* Tłum. B. CHWEDENICZUK. Warszawa 1987.
- Semantyka i słownik.* Red. A. WIERZBICKA. Wrocław 1972.
- Sesja Naukowa Międzynarodowej Komisji Budowy Gramatycznej Języków Słowiańskich w Krakowie w dniach 3—5 grudnia 1969.* Wrocław 1971.
- SIEMIANOWSKI A.: *Poznawcze i praktyczne funkcje nauk empirycznych.* Warszawa 1976.
- SIWIEC E.: *Zmienne i ich opis.* W: *Metodologia i metody badań psychologicznych.* Red. K. CZARNECKI. Katowice 1980.
- Słownik języka polskiego.* T. 3. Red. A. SZYM CZAK. Warszawa 1993.
- Słownik wyrazów obcych.* Red. E. SOBOL. Warszawa 2002.
- SPENDEL Z.: *Podmiotowość człowieka a psychologia historyczna.* Katowice 1994.
- SPENDEL Z.: *Kilka uwag na temat pojęcia zmiennej. Niespecyficzne zmienne zagregowane w badaniach psychologicznych.* W: *Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów.* Red. J. BRZEZIŃSKI. Poznań 2011.
- STANOSZ B.: *Wprowadzenie do logiki formalnej. Podręcznik dla humanistów.* Warszawa 1985.
- STANOSZ B.: *Implikatury i intuicje.* W: *Nauka i język.* Red. J. PELC. Warszawa 1994.
- STANOSZ B., NOWACZYK A.: *Logiczne podstawy języka.* Wrocław 1976.
- STRUTYŃSKI J.: *Gramatyka polska.* Kraków 1998.
- Studia Philosophica. Volumen III 1939—1946.* Curantibus K. AJDUKIEWICZ, R. INGARDEN, K. TWARDOWSKI. Cracoviae et Posnaniae 1948.
- Studia Semiotyczne II 1971.* Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1971.
- Studia Semiotyczne III 1972.* Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1972.
- Studia Semiotyczne IV 1973.* Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1973.
- Studia Semiotyczne VII 1977.* Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1977.
- Studia Semiotyczne VIII 1978.* Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1978.
- Studia Semiotyczne XI 1981.* Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1981.
- Studia Semiotyczne XIV—XV 1986.* Wydał i wstępem opatrzył J. PELC. Wrocław 1986.
- SUCH J.: *Problemy weryfikacji wiedzy. Studium metodologiczne.* Warszawa 1975.
- SUCH J., SZCZEŚNIAK M.: *Filozofia nauki.* Poznań 1997.
- SZADZIŃSKA E.: *Podstawy poznawcze procesu kształcenia.* Katowice 2012.
- SZADZIŃSKA E.: *Podmiotowość jednostki w badaniach nauk humanistycznych.* W: RODEK V., SZADZIŃSKA E., WENDREŃSKA I.: *Przemiany celów kształcenia.* Toruń 2012.
- SZADZIŃSKA E.: *Cele podmiotowe w procesie kształcenia.* W: RODEK V., SZADZIŃSKA E., WENDREŃSKA I.: *Przemiany celów kształcenia.* Toruń 2012.
- SZANIAWSKI K.: *Znaczenie logiki dla kultury umysłowej człowieka.* W: *O nauce, rozumowaniu i wartościach.* Wybrał i opracował J. WOLEŃSKI. Wstępem opatrzyli S. AMSTERDAMSKI, J. WOLEŃSKI. *Pisma wybrane.* Warszawa 1994.
- Szkice o wychowaniu.* Red. W. KOJS przy współpracy B. DYMARY. Katowice 1994.

- SZUMAN S.: *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*. Warszawa—Wilno—Lublin 1939.
- SZUŚCIK U.: *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym (klas I—III) przeznaczony dla I etapu edukacyjnego szkoły podstawowej*. Katowice 1999.
- ŚWIDZIŃSKI M.: *Analiza semiotyczna wypowiedzeń pytajnych we współczesnym języku polskim*. W: *Studia Semiotyczne IV 1973*. Wydał i wstępem opatrzył J. PEŁC. Wrocław 1973.
- Tendencje w dydaktyce współczesnej*. Red. K. DENEK, F. BEREŹNICKI. Toruń 1998.
- Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego. Materiały ogólnopolskiej konferencji Kraków 16—17 listopad 1999*. Red. H. KOSTĘKA, J. KUŹMA. Kraków 2000.
- Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Red. S. PAŁKA. Katowice 1994.
- TERMIŃSKA K.: *W kręgu epistemiczno-semantycznych pytań o metaforę*. W: *Język a Kultura*. T. 8. *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*. Red. J. NOWAKOWSKA-KEMPNA. Wrocław 1992.
- TERMIŃSKA K.: *Wypowiedzenia typu jeżeli... to... jako rodzina*. „Poradnik Językowy” 1988, z. 9—10.
- TOKARZ M.: *Elementy formalnej teorii składni*. Warszawa 1994.
- TOKARZ M.: *Wykłady z logiki*. Tychy 1998.
- TOKARZ M.: *Logiczne problemy komunikacji*. W: *Nowe czasy, nowe języki, nowe (i stare) problemy*. Red. E. JĘDRZEJKO. Katowice 1998.
- TOKARZ M.: *Co to jest zdanie w sensie logicznym?* „Studia Filozoficzne” 1982, nr 9—10.
- TOKARZ M.: *Efektywność aktu mowy*. „Studia Filozoficzne” 1988, nr 10.
- TOKARZ M.: *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*. Gdańsk 2006.
- TRZĘSICKI K.: *Logika nieformalna. Zagadnienia wybrane*. Warszawa—Białystok 1995.
- TRZĘSICKI K.: *Logika operatorów czasów gramatycznych a problem determinizmu*. Białystok 1986.
- W poszukiwaniu metodologicznych fundamentów współczesnej pedagogiki*. Red. B.J. GRZYB, A. ŁACINA-ŁANOWSKI, M. WASIELEWSKI. Łódź 2013.
- W świecie powinności*. Red. B. BROŻEK, M. HOHOLA, Ł. KUREK, J. STELMACH. Kraków 2013.
- WADSWORTH B.: *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Tłum. M. BABIUCH. Warszawa 1998.
- WAJSZCZYK J.: *Logika a czas i zmiana*. Olsztyn 1995.
- WALENTUKIEWICZ W.: *Definicje deiktyczne a pojęcia. Badania z pogranicza filozofii języka i psychologii kognitywnej*. Katowice 2011.
- WALENTUKIEWICZ W.: *Logika modalna: analizy dla potrzeb dydaktyki*. W: *Modalne aspekty treści kształcenia*. „Chowanna” Tom Jubileuszowy. Red. W. KOJS. Katowice 2009.
- WIERZBICKA A.: *Kategoria semantyczna „ramy modalnej”*. W: *Sesja Naukowa Międzynarodowej Komisji Budowy Gramatycznej Języków Słowiańskich w Krakowie w dniach 3—5 grudnia 1969*. Wrocław 1971.
- WIĘCKOWSKI R.: *Edukacja wczesnoszkolna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. POMYKAŁO. Warszawa 1993.

- WIĘCKOWSKI R.: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa 1995.
- WIŚNIEWSKI A.: *O logice stwierdzania*. W: *Między logiką a etyką. Studia z logiki, ontologii, epistemologii, metodologii, semiotyki i etyki. Prace ofiarowane Profesorowi Leonowi Kojowi*. Red. J. PAŚNICZEK i inni. Lublin 1995.
- WOJTASIEWICZ O.A.: *Formalna i semantyczna analiza polskich spójników przydaniowych i międzydaniowych oraz wyrazów pokrewnych*. W: *Studia Semiotyczne III 1972*. Wydał i wstępem opatrzył J. PEŁC. Wrocław 1972.
- WOLEŃSKI J.: *W stronę logiki*. Kraków 1996.
- WOLEŃSKI J.: *Dedukcja, logika i twórczość poznawcza*. W: *W stronę logiki*. Kraków 1996.
- WOLEŃSKI J.: *Kilka uwag o semiotyce i logice norm*. W: *Rozważania o państwie i prawie. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesorowi Józefowi Nowackiemu*. Katowice 1993.
- WOLEŃSKI J.: *O pewnych analogiach pomiędzy dyskursem normatywnym i epistemicznym*. W: *W świecie powinności*. Red. B. BROŻEK, M. HOHLA, Ł. KUREK, J. STELMACH. Kraków 2013.
- WOLEŃSKI J.: *Paradygmaty, programy badawcze itp. — historia czy historiozofia nauki?* W: *W stronę logiki*. Kraków 1996.
- WOLEŃSKI J.: *Problem filozofii wartości*. W: *W stronę logiki*. Kraków 1996.
- WOLEŃSKI J.: *Racjonalizm i pewność wiedzy*. W: *W stronę logiki*. Kraków 1996.
- WOLEŃSKI J.: *Racjonalność jako modalność*. W: *W stronę logiki*. Kraków 1996.
- WOLEŃSKI J.: *Semantyczne ujęcie dogmatyki prawa*. W: *W stronę logiki*. Kraków 1996.
- WOLEŃSKI J.: *Czy kultury logicznej można nauczyć?* „Kwartalnik Pedagogiczny” 1997, nr 1—2.
- WOLEŃSKI J.: *Dyscyplina naukowa a teoria naukowa*. „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1981, nr 1—2.
- WOLEŃSKI J.: *Informacja i semantyka*. „Filozofia Nauki” 1997, nr 1.
- WORONOWICZ W.: *Edukacja refleksyjna*. Słupsk 1996.
- WORONOWICZ W.: *Edukacyjne obszary refleksji*. W: *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Kielce 1999.
- WORONOWICZ W.: *Zdziwienie jako kategoria edukacji jutra*. W: *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T. ZIMNY. Częstochowa 1999.
- WRÓBEL H.: *O modalności*. „Język Polski” 1991, nr 3—5.
- Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki. Materiały z ogólnopolskiej konferencji: Tradycje i współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*. Toruń 1993.
- Wybrane zagadnienia z metodologii socjologicznych badań empirycznych*. Red. G. BA-BIŃSKI. Kraków 1980.
- ZACZYŃSKI W.: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa 1995.
- ZACZYŃSKI W.: *Raz jeszcze o statusie ontologiczno-metodologicznym pedagogiki*. „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5—6.
- ZAWADZKA E.: *Wybrane problemy komunikacji szkolnej*. W: *Modele komunikacji międzyludzkiej*. Red. W. WOŹNIAKOWSKI. Warszawa 1992.
- ZDUNKIEWICZ D.: *Akty mowy*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. T. 2. Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Wrocław—Lublin 1993.
- ZDUNKIEWICZ D.: *Pojęcie implikatury w językoznawstwie — przegląd najważniejszych stanowisk*. „Poradnik Językowy” 1988, z. 9—10.

- ZDUNKIEWICZ B.: *Teoria implikatur Grice'a a język wartości*. „Poradnik Językowy” 1989, z. 8.
- ZIEMBIŃSKI Z.: *O pojmowaniu celu, zadania, roli i funkcji prawa*. „Państwo i Prawo” 1987, z. 12.
- ZIEMBIŃSKI Z.: *O zdaniowym charakterze norm tetycznych*. „Studia Logica” 1961, t. XI.
- ZIEMBIŃSKI Z., ZIELIŃSKI M.: *Dyrektywy i sposób ich wypowiedania*. Warszawa 1992.
- ZIÓŁKOWSKA-RUDOWICZ E.: *Zdolności intelektualne dzieci 10—12-letnich i ich uwarunkowania w pracy szkoły*. Wrocław 1982.
- Z metodologicznych i empirycznych problemów pedagogiki*. Red. B. ŻECHOWSKA. Katowice 1990.
- Z ogólnej metodologii nauk*. T. II. Red. M. BOMBIK. Warszawa 1985.
- Znaki i myśli. Wybór pism z semiotyki, teorii nauki i historii filozofii*. Warszawa—Poznań—Toruń 1975.
- ŻARNECKA-BIAŁY E.: *Mała logika. Podstawy logicznej analizy tekstów wnioskowania i argumentacji*. Kraków 1993.
- ŻECHOWSKA B.: *Obserwacja w badaniach pedagogicznych — niektóre kontrowersje*. W: *Z metodologicznych i empirycznych problemów pedagogiki*. Red. B. ŻECHOWSKA. Katowice 1990.
- ŻEGLEŃ U.: *Modalność w logice i w filozofii. Podstawy ontyczne*. Warszawa 1990.
- ŻEGLEŃ U.: *Wprowadzenie do semiotyki teoretycznej i semiotyki kultury*. Toruń 2000.
- ŻYTKO M.: *Integracja treści kształcenia*. „Edukacja i dialog” 1997, nr 9.

Agata Cabala

Conditional sentences in educating early school learners — a functional analysis

Summary

The book *Conditional sentences in educating early school learners — a functional analysis* consists of the introduction, theoretical part, methodological part, generalizations of research results expressed in the form of some regularities in the analyses of conditional sentences, the bibliography and annexes.

Part I *Theoretical foundations of studies into the function of conditional sentences in educating early school learners* consists of three chapters. In Chapter 1, some definitions are provided, conditional sentences are situated in the teaching process as well as in the process of early school education and teleology of early school didactics, the psychological and social determinants are also indicated of using conditional sentences in initial classes of primary school. This is followed by an introduction into the semiotics of the conditional sentence in Chapter 2. Three sections of semiotics have been described by the author in the conditional structure of the sentence: syntactics, semantics and pragmatics. Chapter 3 constitutes an introduction to the notion of modality of the conditional sentence. As a result of in-depth theoretical analyses, conditional sentences have been situated in epistemic, deontic and alethic modalities. The definitional, typological and conceptual findings are directly reflected in some references to the methodological arrangements concerning the empirical research into conditional sentences.

Part II *Authorial studies into the function of conditional sentences in educating early school learners* starts with the chapter *The methodology of authorial studies*, in which the components of the methodology of empirical research in pedagogy are characterized. What seems significant for the findings of empirical research into conditional sentences is Chapter 5, in which the theoretical and methodological assumptions of the categorization of conditional sentences are presented and their functional models are described. There were 10 742 conditional sentences altogether, including 6 006 in observation reports from classes conducted in early school groups, 4 736 in course books, 4 874 in teacher' utterances, 1 132 in learners' utterances. Chapter 6, large and fundamental for fulfilling the research aim, comprises the discussion of functions of conditional sentences in educating early school learners. Four functional models of conditional sentences have been created: the cognitive (Model I), the educational-praxic (Model II), the task-based (Model III) and the polifunctional one (Model IV).

In the recapitulating analyses, particular attention should be paid to six rules worked out by the author and depicted in the diagram form. The regularities specify the dependencies within the following relations: syntactics — semantics (meaning) — function; semantics (meaning) — syntactics — function.

The bibliography comprises 371 items from different scientific disciplines, including general didactics, logic, philosophy of language, semiotics, methodology of sciences. The annexes contain a guide to preparing observation reports from lessons in classes I—III, some examples of conditional sentences (quoted after course books and observation reports) representing the categories of conditional sentences distinguished by the author as well as some tables (Table 49—93) comprising the research data which is referred to in the main text.

Keywords: conditional sentence, early school education, functions of conditional sentences, semiotics of conditional sentence, modality of conditional sentence

Agata Cabala

Les propositions conditionnelles dans la formation des élèves de l'enseignement élémentaire Analyse fonctionnelle

Résumé

Le livre intitulé « Les propositions conditionnelles dans la formation des élèves de l'enseignement élémentaire. Analyse fonctionnelle » se compose de l'introduction, d'une partie théorique, d'une partie méthodologique, de la synthèse des résultats de recherche présentée sous forme de régularités observées dans l'analyse des propositions conditionnelles, ainsi que de la bibliographie et des annexes.

La première partie intitulée *Les bases théoriques des recherches sur la fonction des propositions conditionnelles dans la formation des élèves de l'enseignement élémentaire* se compose de trois chapitres. Dans le premier chapitre, l'auteure détermine tout d'abord les définitions employées dans le texte ; ensuite, elle situe les propositions conditionnelles dans le processus de la formation ainsi que dans le processus de l'enseignement élémentaire et de la téléologie de l'enseignement élémentaire ; enfin, elle définit les conditions psychologiques et sociales liées à l'usage des propositions conditionnelles dans les premières classes de l'école élémentaire. Dans le deuxième chapitre, l'auteure aborde le problème relatif à la sémiotique de la proposition conditionnelle. Elle a décrit les trois branches de la sémiotique : syntaxe, sémantique et pragmatique dans la construction conditionnelle de la phrase. Le troisième chapitre constitue l'introduction à la notion de modalité de la proposition conditionnelle. À la suite des analyses théoriques pénétrantes, on a situé les propositions conditionnelles dans les modalités suivantes : épistémiques, déontiques et atéliques. Les délimitations définitionnelles, typologiques et conceptuelles faites dans les chapitres théoriques de cette dissertation ont trouvé une référence directe dans les délimitations méthodologiques des recherches empiriques concernant les propositions conditionnelles.

La deuxième partie intitulée *Les études individuelles sur la fonction des propositions conditionnelles dans la formation des élèves de l'enseignement élémentaire* commence par le chapitre *La méthodologie des études individuelles* où l'on a caractérisé les composantes de la méthodologie des recherches empiriques dans la pédagogie. Pour la délimitation de l'étude empirique concernant les propositions conditionnelles est important le chapitre 5 où l'on a présenté les principes théoriques et méthodologiques de la catégorisation des propositions conditionnelles ; de surcroît, on y a décrit les modèles fonctionnels des propositions conditionnelles, mais aussi les modèles créés à la base

des analyses qualitatives et qualitatif-quantitatives des propositions conditionnelles formulées par les enseignants, les élèves et les auteurs de manuels. Au total, on a relevé 10 742 propositions conditionnelles, y compris 6 006 propositions conditionnelles incluses dans les procès-verbaux de l'observation des cours, 4 736 dans les manuels, 4 874 dans les expressions des enseignants et 1 132 dans les expressions des élèves. Le vaste chapitre 6, où l'on a présenté les fonctions des propositions conditionnelles dans la formation des élèves de l'enseignement élémentaire, est essentiel pour la réalisation de l'objectif de la présente recherche. On a créé quatre modèles fonctionnels des propositions conditionnelles : cognitif (modèle I), éducativo-praxique (modèle II), de tâche (modèle III) et polyfonctionnel (modèle IV).

Ce qui mérite une attention particulière dans les analyses récapitulatives, ce sont les régularités — élaborées par l'auteure (VI régularités) et présentées sous forme de schémas — déterminants les interdépendances sur le champ des relations suivantes : syntaxe — sémantique (sens) — fonction ; sémantique (sens) — syntaxe — fonction.

La bibliographie contient 371 positions concernant différents domaines scientifiques, en particulier la didactique générale, la logique, la philosophie du langage, la sémiotique et la méthodologie de recherche. Dans les annexes, on a inclus le guide expliquant comment faire des procès-verbaux pendant l'observation des cours dans les classes I—III, des exemples des propositions conditionnelles — tirées de manuels et de procès-verbaux — représentant les catégories des propositions conditionnelles fixées par l'auteure, ainsi que quelques tableaux (tableaux de 49 à 93) qui contiennent les données relatives à l'étude menée. Il est question des données auxquelles se réfère l'auteure dans le texte essentiel de sa dissertation.

Mots clés : Proposition conditionnelle, l'enseignement élémentaire, fonctions des propositions conditionnelles, sémiotique de la proposition conditionnelle, modalité de la proposition conditionnelle

Redaktor: Michał Noszczyk
Projekt okładki: Ewa Kutylak
Redaktor techniczny: Barbara Arenhövel
Korektor: Lidia Szumigała
Łamanie: Grażyna Szewczyk

Copyright © 2015 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-8012-468-4
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-8012-469-1
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo.us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 18,25. Ark. wyd. 23,5. Papier offset.
kl. III, 90 g Cena 28 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek



Zdania warunkowe, główny przedmiot badań książki Agaty Cabaty, wchodzi w zakres zainteresowania wielu dyscyplin naukowych. Nic dziwnego, że praca ma interdyscyplinarny charakter: zdania warunkowe zostały usytuowane w siatce pojęciowej dydaktyki ogólnej, logiki, semiotyki, teorii modalności.

Analizy teoretyczne korespondują bezpośrednio z badaniami empirycznymi, obejmującymi bardzo obszerny i zróżnicowany materiał (wypowiedzi uczniów i nauczycieli na zajęciach lekcyjnych, protokoły z ćwiczeń i zabaw dydaktycznych, podręczniki...). W analizach podsumowujących na szczególną uwagę zasługują opracowane przez autorkę prawidłowości zobrazowane w formie schematów, a określające zależności w polu relacji: syntaktyka - semantyka (znaczenie) - funkcja.

Książka adresowana jest przede wszystkim do pracowników uczelni wyższych przygotowujących studentów do pracy w zawodzie nauczyciela klas wczesnoszkolnych.

Więcej o książce



CENA 28 ZŁ | ISSN 0208-6336
(+ VAT) | ISBN 978-83-8012-468-4