




MAGDALENA TRYSIŃSKA

 <https://orcid.org/0000-0001-5245-2867>

Uniwersytet Warszawski

Umiejętność tworzenia definicji przez uczniów klasy czwartej szkoły podstawowej (na przykładzie pojęcia „superbohater”)

The Ability of Primary School Fourth Graders to Create Definitions (on the Example of the Term “Superhero”)

Abstract: The ability to define is necessary for each language user and should be developed during school education. However, it should also be noted that this skill is not explicitly mentioned in the current core curriculum for Polish. Instead, the core curriculum refers to the ability to read definitions and to distinguish between their types. This article aims to present the results of the study of language skills represented by 4th grade students in a primary school. The pupils created definitions of the word “superhero” indicated in the instruction. The collected material was used to reconstruct the pupils’ understanding of the genre pattern of a definition. The analysis given in the article is limited to the structural aspect of the genre pattern. Definition patterns and their types are presented. The survey shows that the pupils are aware of the studied genre. The vast majority of them can produce structurally correct definitions. They can indicate a definiendum, definiens and sometimes a linking part (copula). In general, students make real definitions. Only a few examples represent another type of a definition, e.g. an ostensive or synonymous one.

Keywords: definition, definition skills, genre pattern, primary school, language education

Abstrakt: Umiejętność definiowania jest niezbędna każdemu użytkownikowi języka i powinna być rozwijana w trakcie edukacji szkolnej. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że umiejętność ta nie jest wskazana *explicite* w obowiązującej podstawie programowej przedmiotu język polski, zwraca się w niej uwagę jedynie na umiejętność odczytywania definicji i rozróżniania ich typów. Celem artykułu jest przedstawienie wyników badania umiejętności językowych uczniów klasy czwartej szkoły podstawowej. Podczas badania uczniowie tworzyli definicje wskazanego w poleceniu słowa „superbohater”. Zebrany materiał posłużył do zrekonstruowania uczniowskiego rozumienia wzorca gatunku, jakim jest definicja. Przedstawiona w artykule analiza ograniczona jest do strukturalnego aspektu wzorca gatunkowego, pomimo aspekty poznawczy, pragmatyczny i stylistyczny. Pokazano schematy definicji oraz ich typy. Z analizy wynika, że uczniowie mają świadomość w zakresie badanego gatunku. Zdecydowana większość badanych potrafiła stworzyć poprawne pod względem strukturalnym definicje. Można w nich wyróżnić człon definiowany (*definiendum*), człon definiujący (*definiens*), a także

czasami łącznik (*copula*). Na ogół uczniowie tworzą definicje realne; w zebranych materiale przykładów innych typów definicji, na przykład definicji ostensywnych lub synonimicznych, było niewiele.

Słowa kluczowe: definicja, umiejętność definiowania, wzorzec gatunkowy, szkoła podstawowa, kształcenie językowe

Wprowadzenie

Potrzeba definiowania różnych pojęć wydaje się powszechna – nie tylko w działalności naukowej, lecz także w życiu codziennym. Pojawia się zawsze, kiedy użycie jakiegoś wyrazu lub wyrażenia powoduje wieloznaczność wypowiedzi lub jej błędne rozumienie. Mimo że definiowanie jest jednym ze skuteczniejszych sposobów eliminowania wieloznaczności zdań, czasami bywa nieprecyzyjne, a nawet niepoprawne. Zależy bowiem od umiejętności nadawcy, który – na przykład z racji wieku – nie zawsze ma odpowiednie kompetencje, aby wyjaśnić znaczenie wyrazu, którym się posługuje. Mowa tu o nadawcy, który nie jest leksykografem i w procesie definiowania korzysta z własnego doświadczenia lub z własnych wyobrażeń dotyczących sposobów objaśniania znaczeń. Zakłada się, że definicje dorosłych użytkowników języka są zbliżone do definicji słownikowych, podczas gdy dzieci mają jeszcze problem ze zwerbalizowaniem znaczenia wyrazów. Sposób definiowania jest bowiem odzwierciedleniem zarówno poziomu rozwoju pojęć, jak i wiedzy dotyczącej właściwego sposobu konstruowania definicji (Mikołajczak-Matyja, 1998: 78–79).

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie sposobów konstruowania definicji słowa „superbohater” przez uczniów kończących czwartą klasę szkoły podstawowej. Materiał badawczy został zgromadzony podczas badania uczniowskich kompetencji polonistycznych, prowadzonego w dwóch szkołach podstawowych w jednej z gmin w północnej Polsce (powiat Wejherowo, gmina Gniewino) w czerwcu 2022 roku. W badaniu uczestniczyło 96 czwartoklasistów.

Podczas badania uczniowie rozwiązywali między innymi zadania dotyczące fragmentu książki Marcina Przewoźniaka *Mikołaj Kopernik. Chłopak, który sięgnął gwiazd* z 2010 roku. Fragment ten zaczynał się słowami:

Kopernik – superbohater? A dlaczego nie? W początkach XVI wieku za głoszenie poglądów o tym, że Ziemia nie jest pępkiem świata, tylko krąży grzecznie wokół Słońca, można było zostać skazanym nawet na śmierć. Mimo to nasz bohater prowadził swoje badania i ogłosił ich wyniki drukiem, doko-

nując rewolucji naukowej. To najważniejsza z jego zasług (cyt. za: Korab i in., 2014: 68).

Jedno z zadań do tekstu brzmiało: „Kim, Twoim zdaniem, jest superbohater? Podaj własną definicję tego słowa”. Konstruując definicje, uczniowie mogli odnieść się do znaczenia leksemu, które dało się odczytać z tekstu, lub wykorzystać własne, niezwiązane z przytoczonym fragmentem, rozumienie podanego słowa. Istotne jest, że słowniki języka polskiego nie notują wyrazu „superbohater”. W związku z tym trudno orzec, czy definicje stworzone przez uczniów są zgodne czy też niezgodne ze znaczeniem słownikowym, bo takiego w zasadzie nie ma. Definicje superbohatera można odnaleźć jedynie w słownikach internetowych, które wskazują na pierwotne znaczenie tego słowa, spopularyzowane przez kulturę masową wraz z pojawieniem się komiksowej postaci Supermana¹, na przykład:

superbohater to pierwotnie bohater komiksu (a później także opartego na nim filmu lub serialu animowanego, fabularnego itp.), który walczy ze złem, korzystając ze swoich ponadprzeciętnych zdolności (np. umiejętności latania czy nadludzkiej siły); cechą superbohatera jest także charakterystyczny kostium oraz wyposażenie w pomagający mu sprzęt ([hasło:] *superbohater* [DS])

– lub:

superbohater

bohater komiksu, filmu animowanego, fabularnego itp. walczący ze złem (np. z przestępczością, w obronie środowiska naturalnego), mający ponadprzeciętne, często nadludzkie, zdolności (np. umiejętność latania, wielką siłę, zdolność czytania w myślach), zwykle ubrany w charakterystyczny kostium, często stosujący pomocne w walce akcesoria ([hasło:] *superbohater* [SJP]).

Liczne prace poświęcone postaci superbohatera w kulturze stanowią jednak dowód na to, że trudno stworzyć definicję, która byłaby wyczerpująca. Można zastanawiać się na przykład, czy cechą definicyjną superbohatera musi być posiadanie nadludzkich, nadprzyrodzonych możliwości (por. Eco, 1996). Tym bardziej nie można zastosować kryterium poprawności w odniesieniu do znaczenia definicji

¹ W czerwcu 1938 roku w Stanach Zjednoczonych ukazał się pierwszy numer magazynu „Action Comics”, zawierający trzynastostronicowy komiks Jerry’ego Siegela i Joego Shustera o przygodach Supermana. Komiks odniósł ogromny sukces. Od tej pory na rynku masowo zaczęły pojawiać się komiksy ukazujące losy coraz to nowych superbohaterów (Chudoba, 2020: 245).

uczniowskich. Ale też nie o poprawność znaczenia w prowadzonych badaniach chodziło. Zebrany materiał posłużył do zrekonstruowania uczniowskiego rozumienia samego wzorca gatunku, jakim jest definicja. Uznaję bowiem, że wzorzec definicji, jak każdego gatunku, można opisać na podstawie czterech aspektów: strukturalnego, poznawczego, pragmatycznego i stylistycznego². Ze względu na ograniczony rozmiar opracowania w analizie skupię się jedynie na aspekcie strukturalnym definicji.

Przed przystąpieniem do analizy należy jednak zatrzymać się nad samym pojęciem „definicja”, które pojawiło się w poleceniu kierowanym do uczniów: „Podaj własną definicję tego słowa”. Uczniom klasy czwartej słowo „definicja” powinno być znane. Można założyć, że stykają się oni z różnymi definicjami – na ogół pojęć i terminów szkolnych, rzadziej (jeśli w ogóle) z definicjami słów używanych na co dzień. W tym ostatnim przypadku częściej pytamy bowiem o **znaczenie** słowa niż o jego **definicję**. Stąd w sytuacji szkolnej polecenie „Podaj definicję słowa x” pewnie występuje zdecydowanie rzadziej niż polecenie „Podaj znaczenie słowa x” lub „Powiedz / napisz, co znaczy słowo x”.

Na początek należy przyrzeć się zapisom obowiązującej podstawy programowej³ i sprawdzić, czy w ogóle można wymagać od uczniów rozumienia samego pojęcia „definicja”.

Zgodnie z założeniami podstawy programowej przedmiotu język polski dla drugiego etapu edukacyjnego (klasy IV–VIII) już w klasach IV–VI szkoły podstawowej uczeń:

- 5) korzysta ze słowników ogólnych języka polskiego, także specjalnych, oraz słownika terminów literackich;
- 6) zwraca uwagę na typy definicji słownikowych, określa ich swoistość (PP: 64)⁴.

² Korzystam z zaproponowanego przez Marię Wojtak sposobu genologicznej analizy wypowiedzi (Wojtak, 2014; 2019: 205–209; 2020).

³ Odniesienia do podstawy programowej (dalej: PP) za: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, 2017. Po skrócie podano numer strony dokumentu.

⁴ W PP nie wymienia się typów definicji słownikowych, w związku z tym prawdopodobnie twórcy dokumentu mieli na myśli te typy definicji, które wyróżnia się najczęściej zgodnie z tradycją leksyko-graficzną. W USJP wymieniono sześć typów definicji: 1) realnoznaczeniowe; 2) strukturalno-znaczeniowe; 3) strukturalne; 4) zakresowe; 5) synonimiczne i 6) gramatyczne.

Jest to jedyny dotyczący przedmiotu język polski fragment PP, w którym pojawia się słowo „definicja”. Sama czynność definiowania nie jest w ogóle wymieniana, co nie znaczy, że nie jest w różnych miejscach PP wskazywana. Twierdzi się bowiem, że uczeń na tym etapie edukacji na przykład:

- 3) rozpoznaje czytany utwór jako baśń, legendę [...];
- 1) identyfikuje wypowiedź jako tekst informacyjny, publicystyczny [...];
- 7) charakteryzuje komiks jako tekst kultury [...];
- 2) odróżnia części mowy odmienne od nieodmiennych;
- 4) rozumie dosłowne i przenośne znaczenie wyrazów w wypowiedzi; rozpoznaje wyrazy wieloznaczne, rozumie ich znaczenie w tekście (PP: 61–63).

Aby wykonać wymienione czynności: rozumienia, identyfikowania, charakteryzowania, odróżniania, rozpoznawania, uczeń musi najpierw odkryć znaczenia wskazanych pojęć, określić ich cechy definicyjne. Tylko dobre definicje baśni i legendy pozwolą na skuteczne odróżnienie tych dwóch podobnych pod wieloma względami gatunków. Tymczasem w zapisach PP nie uwzględniono konieczności zdobycia przez ucznia tak – wydawałoby się – podstawowej umiejętności, jaką jest definiowanie, a jednocześnie wskazano na obowiązek zdobycia niezwykle trudnej umiejętności rozpoznawania typów definicji.

Można założyć, że uczeń kończący klasę czwartą ma świadomość tego, czym jest definicja, potrafi ją odczytać i zrozumieć. Intuicyjnie dostrzega też zróżnicowanie typów definicji, choć z całą pewnością nie potrafi ich nazwać (zresztą nie ma takiej potrzeby). W świadomości ucznia definicja powinna być funkcjonalna (na ten aspekt definiowania w PP nie zwraca się uwagi), czyli powinna pomagać w poprawnym posługiwaniu się definiowanym słowem. Umiejętność definiowania jako czynność nie jest zaś wymagana przez autorów PP. Niemniej jednak wydaje się, że tworzenie własnych definicji, jak i rozumienie definicji gotowych to umiejętności konieczne zarówno w procesie rozwijania języka, jak i w procesie uczenia się. Definiowanie bowiem jest elementem jednej z trudniejszych, a jednocześnie najefektywniejszej strategii zapamiętywania – elaboracji.

Czym jest „definicja”? Na trudność zdefiniowania terminu „definicja” zwraca uwagę między innymi Mieczysław Bombik (1985), gdy omawia różnorodne podejścia do zagadnienia. Upraszczając nieco na potrzeby podjętych w niniejszym opracowaniu rozważań dotyczących definicji uczniowskich, warto zwrócić uwagę, że „definicja” może oznaczać zarówno pewną czynność, złożony proces logiczny prowadzący do wyjaśnienia znaczenia słowa (definicja jest tu synonimem czynności

definiowania), jak i rezultat tego procesu. Istotne też są funkcje definicji, z których najistotniejszą w tym wypadku wydaje się funkcja semantyczna.

Definicje informują bezpośrednio o znaczeniu lub rodzaju rozumienia wyrażen językowych albo pozwalają [...] ustalić znaczenie [...] danego terminu. Najczęściej zwrot: „znaczy tyle samo co” (lub jego synonimy) występujący w danej definicji wskazuje na jej funkcję semantyczną (Bombik, 1985: 134).

Maria Kokoszyńska (za: Bombik 1985: 138) wyróżnia definicje *sensu stricto* i definicje *sensu largo*. Definicje *sensu stricto* charakteryzują pewne przedmioty w sposób jednoznaczny i spełniają warunek przekładalności. Definicje *sensu largo* zaś są zwykłymi postulatami językowymi, od których nie wymaga się jednoznacznej charakterystyki przedmiotu ani przekładalności. Ustalają znaczenia terminów, które mogą być zarówno jednoznaczne, jak i wieloznaczne.

Na potrzeby analizy definicji uczniowskich można przyjąć za *Uniwersalnym słownikiem języka polskiego*, że „definicja” to „określenie znaczenia pojęcia lub wyrażenia, prowadzące się zwykle do sprecyzowania jego treści i zorientowania w jego zakresie, co ułatwia właściwe posługiwanie się wyrazem” ([hasło:] *definicja* – Dubisz, red., 2010, dalej: USJP)⁵, albo za cytowanym przez Mieczysława Bombika Stanisławem Kamińskim, że „definicja” to „krótkie określenie natury czegoś” (Bombik, 1985: 140). „Określić naturę czegoś” natomiast to tyle, co udzielić odpowiedzi na pytanie „Co to jest?”.

Chodzi tu jednak – jak pisze Bombik – nie o jakąkolwiek odpowiedź, lecz o odpowiedź tego rodzaju, aby rozumiejący ją potrafił odróżnić owo „coś” z kontekstu, w którym się znajduje, od wszystkiego, co nim nie jest (Bombik, 1985: 139–140).

⁵ Objasnienie to zwraca uwagę na trzy inne pojęcia: „znaczenie”, „treść”, „zakres”. W PP mają one różną frekwencję. „Znaczenie” pojawia się aż 8 razy. Zgodnie z założeniami PP uczeń rozumie znaczenie rozmaitych form językowych: w klasach IV–VI rozumie znaczenie form zakończonych na -no, -to, konstrukcji czasownikowych z „się”, znaczenie wyrazów poza związkami zdania, dosłowne i przenośne znaczenie wyrazów, związków frazeologicznych, homonimów, a w klasach starszych (VII–VIII) realne i słowotwórcze znaczenie wyrazu. „Zakres” i „treść” występują łącznie raz, w części poświęconej klasom VII–VIII. W rozdziale II. *Kształcenie językowe*, podpunkt 2. *Zróżnicowanie języka* czytamy, że uczeń „rozdziela treść i zakres znaczeniowy wyrazu” (PP: 67).

Analiza materiału badawczego

Jak już wspomniano, w badaniu wzięło 96 uczniów, spośród nich zadanie wykonało 91 osób. Niemal wszyscy autorzy definicji byli w tym samym wieku – mieli po 11 lat (rok urodzenia: 2011). Tylko jedna uczennica była rok młodszą od swoich koleżanek i kolegów (rok urodzenia: 2012), a troje uczniów było o rok starszych (rok urodzenia: 2010). Można w związku z tym przyjąć, że czwartoklasiści stanowili jednorodną grupę badawczą. Biorąc pod uwagę zapisy PP oraz własne doświadczenia, zakładam, że uczniowie nie mieli problemu z odczytaniem polecenia – termin „definicja” był im znany, chociaż można też przyjąć, że skupili się na pierwszej części polecenia: „Kim, Twoim zdaniem, jest superbohater?”. Założenie to jest zasadne w odniesieniu do kilku prac.

Dwoje uczniów nie podało cech definiowanego pojęcia, a odpowiedziało na pytanie, kto jest superbohaterem:

1. Moim zdaniem jest superbohaterem Mikołaj Kopernik⁶.
2. Moim zdaniem superbohaterem w tym tekście był Mikołaj Kopernik.

Podobnej odpowiedzi na pytanie „Kto, Twoim zdaniem, jest superbohaterem?” udzieliły trzy inne osoby, ale wskazały one jako superbohaterów inne postaci:

3. Moim zdaniem superbohaterem jest Harry Potter.
4. Księżniczka Zofia.
5. Moim superbohaterem jest Elastyna z *Iniemamocnych*.

Zarówno uczniowie, którzy wskazali Mikołaja Kopernika, jak i ci, którzy wymienili inne postaci, prawdopodobnie przeczytali jedynie pierwszą część polecenia: „Kim, Twoim zdaniem, jest superbohater?”, a pominęli drugą: „Podaj własną definicję tego słowa”. Ponadto formę zaimka „kim” zrozumieli jako pytanie o konkretny przykład. Dane liczbowe pokazują jednak, że takich osób było niewiele – raptem 5 na 91 uczniów, którzy wykonali zadanie. Pozostali uczniowie tworzyli – lepiej lub gorzej – własne definicje, co znaczy, że rozumieją samo pojęcie „definicja”. Jeden z uczniów nazwę gatunku uwzględnił nawet w swojej wypowiedzi:

⁶ Cytowane wypowiedzi uczniowskie zostały poddane korekcie pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym. Przykłady powtarzają się, ale opatrzone są różnymi numerami, ponieważ ilustrują inne właściwości definicji.

6. Definicją do słowa *superbohater* jest być kimś: dobrym, pomocnym, odważnym, mądrym i miłym.

Jest to jawny sygnał gatunkowy⁷, który nakazuje dany tekst odczytać jako definicję. W pozostałych wypowiedziach nie ma tak wyraźnych wskazówek, ponieważ w przypadku analizy gatunku, jakim jest definicja, sygnały gatunkowe często kryją się w samej strukturze tekstu. Przyjmuję zatem, że wypowiedzi uczniowskie będące wykonaniem konkretnego polecenia są definicjami (w zdecydowanej większości przypadków) i jako takie zostaną poddane analizie.

Przy konstruowaniu definicji ważny jest ich aspekt strukturalny, czyli rama tekstowa oraz stopień jej schematyczności (Wojtak, 2020: 99). Co prawda struktura definicji zależy od jej typu, niemniej jednak na ogół można wyróżnić człon definiowany (*definiendum*) i człon definiujący (*definiens*). Niekiedy definicja zawiera także jakiś łącznik (*copula*).

Większość definicji uczniowskich (49) ma budowę trójczłonową i powstała według schematu: „*superbohater to (jest) ...*”:

7. *Superbohater to osoba, która pomaga ludziom i walczy ze złem.*
8. *Superbohater to ktoś taki, kto jest bardzo odważny i potrafi uratować ludzi, miasta przed złem.*
9. *Superbohater to jest człowiek, który ratuje ludzi z niebezpiecznych wydarzeń.*

Za łącznik uznają też myślnik. Taki schemat zastosowały 2 osoby.

10. *Superbohater – osoba, która pomaga ludziom.*
11. *Superbohater – ktoś, kto ratuje komuś życie lub wykazał się wielką odwagą.*

Użycie myślnika w funkcji łącznika warto odnotować, ponieważ myślnik – jak zauważa Jerzy Podracki (2022: X) – jest stosunkowo rzadko stosowanym znakiem interpunkcyjnym⁸, ponadto nie został wymieniony w PP wśród znaków interpunk-

⁷ Maria Wojtak na pierwszym etapie rozpoznawania gatunku zaleca uwzględnić analizę sygnałów gatunkowych, „czyli takich zewnętrznych cech wypowiedzi, które pozwalają wstępnie i hipotetycznie dookreślić reprezentowany przez nią gatunek”. Jednocześnie zauważa, że zbiór sygnałów gatunkowych może być zróżnicowany, ale jednym z nich może być nazwa gatunkowa (Wojtak, 2020: 99).

⁸ „W naszym systemie interpunkcyjnym mamy 10 znaków. Wśród nich są te, które stosuje się bardzo często; nie można właściwie bez nich żyć, a na pewno nie można bez nich pisać. Przede wszystkim są to: kropka i przecinek, dalej znak zapytania, znak wykrzyknienia, może też dwukropek. Innych używamy rzadziej lub nawet bardzo rzadko: to myślnik (pauza), wielokropek, nawias, cudzysłów, średnik” (Podracki, 2022: X).

cyjnych, którymi uczeń szkoły podstawowej powinien umieć się posługiwać⁹. Uczniowie – autorzy definicji 10 i 11 wykazali się większą niż wymagana od czwartoklasistów sprawnością w zakresie interpunkcji.

W trzynastu definicjach pominięto łącznik. Takie definicje składają się z definiendum i definiensa, na przykład:

12. Superbohater ma niezwykle moce, ratuje świat i jest niezwykle.
13. Superbohater, moim zdaniem, jest do tego, żeby ratować świat i pomóc innym w potrzebie.
14. Superbohater może występować w filmie lub kreskówce, może być też kimś, kto ratował komuś życie w rzeczywistości.

Ten typ definicji jest najbardziej zróżnicowany składniowo. Zdania pełniące funkcję definicji mogą bowiem być odpowiedziami na rozmaite pytania, na przykład:

Kim jest superbohater?

15. Superbohater jest: wynalazcą, mądrym człowiekiem, geniuszem.
16. Superbohater, moim zdaniem, jest osobą odważną, uprzejmą. Osobą, która niczego się nie boi i pomaga ludziom.

Jaki jest superbohater?

17. Dla mnie superbohater jest odważny, cierpliwy, miły, pomocny.
18. Superbohater jest wykształcony, bo umie strzymać [!] Słońce i ruszyć Ziemię, dzięki badaniom w EU gadano, że Polska to pępek świata¹⁰.

Co robi superbohater, jaką pełni funkcję?

19. Moim zdaniem superbohater ratował ludzi.
20. Superbohater, moim zdaniem, jest do tego, żeby ratować świat i pomóc innym w potrzebie.
21. Superbohater ma niezwykle moce, ratuje świat i jest niezwykle.

Wreszcie mamy definicje, które ograniczają się do samego definiensa (14 poświadczeń). W tym przypadku zarówno definiendum, jak i łącznik można

⁹ W PP czytamy: „Uczeń: [...] poprawnie używa znaków interpunkcyjnych: kropki, przecinka, znaku zapytania, znaku wykrzyknika, cudzysłowu, dwukropka, średnika, nawiasu” (PP: 63).

¹⁰ Autor tej definicji niedokładnie cytuje sformułowania z będącego przedmiotem ćwiczenia tekstu Przewoźniaka: „Wstrzymał Słońce, ruszył Ziemię... – łatwo powiedzieć!” oraz „przez ponad 1400 lat astronomowie w Europie uważali, że Ziemia jest pępkiem świata i to dosłownie” (Korab i in., 2014: 68–69).

łatwo wprowadzić. Wykonując polecenie, uczniowie prawdopodobnie uznali, że są to elementy zbędne.

22. Człowiek z uporem, który potrafi latać i ratuje ludzi.
23. Ktoś, kto ma coś niewiarygodnego, np. supermoce.
24. Pomaga innym i ratuje świat przed złem.
25. Spiderman – pająk.

W definicjach uczniowskich pojawia się jeszcze jeden element, który nie występuje w definicjach prototypowych. Mam tu na myśli wyrażenia podkreślające subiektywny punkt widzenia: „moim zdaniem”, „według mnie” itp. Zwrot ten zastosowało 35 badanych. Taka sytuacja jednak nie dziwi, ponieważ w poleceniu dwa razy zostało podkreślone, że chodzi nie o słownikową definicję słowa, a o jego potoczne, jednostkowe rozumienie: „Kim, **Twoim zdaniem**, jest superbohater? Podaj **własną** definicję tego słowa”. Uczniowie, którzy wprowadzili do swoich definicji zwrot podkreślający, że jest to ich opinia, wykazali się uważnością w odczytywaniu polecenia i wykonywaniu zadania.

Tworząc własne definicje, większość uczniów zastosowała wyrażenia z kategorii nadrzędnych, co zbliża powstałe definicje do tych zamieszczanych w słownikach. W ramach kategorii nadrzędnych można wyróżnić subkategorie: wyrażenia eksplcytne i wyrażenia implcytne (Mikołajczak-Matyja, 1998: 78). Do kategorii wyrażen eksplcytych zaliczymy w tym przypadku słowa „człowiek” i „osoba”.

„Człowiek” wystąpił w 8 definicjach:

26. Superbohater to jest **człowiek**, który ratuje ludzi z niebezpiecznych wydarzeń.
27. Moim zdaniem superbohater to **człowiek**, który ratuje ludzi.
28. **Człowiek** z uporem, który potrafi latać i ratuje ludzi.

W 31 definicjach wystąpiło określenie „osoba”:

29. Superbohater to **osoba**, która zrobiła bardzo dużo w jakimś wydarzeniu.
30. Moim zdaniem bohater to **osoba**, która jest wyjątkowa i ma supermoce.
31. Superbohater to **osoba**, która pomaga innym ludziom, zwalcza zło.

Warto zauważyć, że osoba nie musi być tu synonimem człowieka:

32. Superbohater **osoba**, która ratuje życie innym, np. Aslan.

33. Superbohater to **osoba**, która występuje często w bajkach dla dzieci, jak i również w filmach typu *Spiderman*, *Batman*, *Ironman*.
34. Każdy myśli, że to **osoba** z mocami, ale jest to osoba, która jest aktorem w filmie lub bajce i komiksie, w książce.

Autorzy definicji 32–34 zapewne mieli na myśli osobę jako postać w znaczeniu: 'bohater utworu literackiego, sylwetka człowieka stworzona przez pisarza, artystę, aktora itp.' ([hasło:] *bohater* – USJP). Czwartoklasistom jednak sprawne posługiwanie się wyrazami bliskoznacznymi, które wchodzą w rozmaite relacje semantyczne, może sprawiać trudność.

Widać jednocześnie, że stosowanie wyrażeń z kategorii eksplicytnych podczas definiowania bywa jeszcze problematyczne dla młodszych użytkowników języka¹¹. Łatwiejszym sposobem na zdefiniowanie jakiegoś pojęcia jest użycie w definiensie wyrażenia z kategorii implicytnej, typu „ktoś”, „coś”. Taką metodę zastosowało 22 badanych:

35. **Ktoś**, kto ma coś niewiarygodnego, np. supermoce.
36. Superbohater to moim zdaniem **ktoś**, kto zawsze pomaga i ratuje wszystkich.
37. Superbohater to **ktoś** z baśni, lektury, filmu, osoba, która robi coś fajnego w swojej roli.

Wyrażenia typu „ktoś” stosowane na początku definiensa są wygodne i bezpieczne, ich użycie nie wymaga bowiem od ucznia dokładnej wiedzy o przynależności danego wyrazu do konkretnej kategorii nadrzędnej. Kimś, kto ma supermoce, może być zarówno człowiek, jak i zwierzę lub jakakolwiek postać fikcyjna (np. „ktoś z baśni, lektury, filmu”).

Rozpatrując strukturalny aspekt analizowanego tu gatunku wypowiedzi, należy także przyrzeć się typom uczniowskich definicji. W analizowanym materiale mamy do czynienia przede wszystkim z definicjami realnymi, które charakteryzują rzeczy czy zjawiska¹². Definicja realna wyjaśnia bowiem naturę rzeczy, dla której słowo jest nazwą (Mikołajczak-Matyja, 1998: 36). Ten typ definicji dobrze obrazują przykłady:

¹¹ Opinia ta jest potwierdzona w wynikach badań przywoływanych przez Nawoję Mikołajczak-Matyję (1998: 78).

¹² Obok definicji realnych wyróżnia się definicje nominalne (definicje słowa), które są „stwierzeni[ami], że słowo oznacza pewną rzecz” (Mikołajczak-Matyja, 1998: 35).

38. Superbohater to osoba, która ma supermoce, jak szybkość lub siła.
39. Człowiek, który ratuje świat i wszystkich.
40. Superbohater – jest to ktoś, kto bardzo dużo pomaga, nie tylko ludziom, ale też zwierzętom.
41. Superbohater to ten, co wyprowadza ludzi z błędu, pomaga każdemu bez zapłaty i mówi ludziom, że też mogą być superbohaterami, też mogą pomagać.

Autorzy definicji 38–41 precyzyjnie wskazują, jakie warunki musi spełniać ktoś, kogo nazywa się superbohaterem. Nie wszystkie uczniowskie definicje są jednak tak jednoznaczne. Niektóre ujawniają dość szeroki zakres użycia słowa, co sprawia, że definicja staje się zbyt ogólna, na przykład:

42. Każdy myśli, że to osoba z mocami, ale jest to osoba, która jest aktorem w filmie lub bajce i komiksie, w książce.

Z tej definicji wynika, że każda postać fikcyjna – bez względu na posiadane cechy – może być superbohaterem. Tym samym odbiorca definicji nie dowie się, jakie cechy różnią superbohatera od innych bohaterów filmu, bajki, komiksu. Definicja nie spełnia więc warunków „dobrej” definicji realnej, która „o przedmiocie pojęcia wypowiada coś, co zgodnie z prawdą może być orzeczone o jednym i tylko jednym przedmiocie – przedmiocie pojęcia” (Mikołajczak-Matyja, 1998: 41; Mikołajczak-Matyja powołuje się na artykuł Kazimierza Ajdukiewicza *Trzy pojęcia definicji*). Natomiast warunek ten spełniają definicje 38–41. Można bowiem powiedzieć, że ‘każda osoba, która ratuje świat i wszystkich, jest superbohaterem’. Do dobrych definicji realnych zaliczymy też kolejne cztery.

43. Ktoś, kto ma coś niewiarygodnego, np. supermoce.
44. Superbohater to osoba, która potrafi zmieniać świat na lepszy.
45. Superbohater ma niezwykle moce, ratuje świat i jest niezwykły.
46. Superbohater według mnie to postać fantastyczna, która coś odkrywa i ratuje innych lub coś, np. wazon.

W analizowanym materiale aż 73 definicje spełniają warunki dobrej definicji realnej. Wszystkie spełniają też warunek definicji *sensu largo* w rozumieniu Marii Kokoszyńskiej. Nie znajdziemy tu definicji *sensu stricto*, bo żadna z nich nie charakteryzuje superbohatera w sposób jednoznaczny, żadna nie spełnia warunku pełnej przekładalności. Wynika to z faktu, iż:

Językowa racjonalność dokonuje wyboru określonych sposobów widzenia świata przez nałożenie na znaczenie słowa określonego filtru, perspektywy preferującej przede wszystkim te cechy, które są szczególnie ważne dla użytkowników języka (Bartmiński, Tokarski, 1993: 50–51).

Dotyczy to szczególnie słownictwa w dużym stopniu naaksjologizowanego (Bartmiński, Tokarski, 1993: 51), a słowo „superbohater” niewątpliwie do takich słów należy¹³.

Oprócz definicji realnych w pracach czwartoklasistów znajdziemy też nieliczne definicje innych typów.

Jeden uczeń zwrócił uwagę na złożoną budowę słowotwórczą definiowanego wyrazu:

47. Superbohater to ktoś super, **jak sama nazwa mówi**, i dobry, bo jest bohaterem np. narodowym.

Definicja ta zbliża się do definicji strukturalnej. Można by zapisać ją w ten sposób: „superbohater” – od „super” i „bohater”. Uczeń jednak nie tylko zwraca uwagę na samą budowę słowotwórczą *definiendum*, lecz także próbuje zdekodować znaczenia (definicja strukturalno-znaczeniowa). Nie dowiadujemy się co prawda, co oznacza cząstka „super”, ale pojawia się cecha bohatera – ‘bycie dobrym’. Abstrahując od niedoskonałego kształtu definicji (co jest usprawiedliwione niewystarczającą jeszcze kompetencją ucznia czwartej klasy w zakresie definiowania), należy niewątpliwie docenić samo dostrzeżenie złożonej budowy leksemu.

Trzy z analizowanych definicji można uznać za definicje synonimiczne. Dwie z nich zawierają człon „to inaczej”. W jednej zaś człon ten jest możliwy do wprowadzenia.

48. Superbohater to inaczej superczłowiek.
49. Superbohater to inaczej ulubiony bohater.
50. Superbohater to postać z kreskówki (moim zdaniem).

Definicje synonimiczne nie są uznawane za definicje *sensu stricto* (por. Апре-
sjan, 1972: 40), ponieważ tłumaczenie wyrazu podstawowego przez synonim prowadzi do tautologii – wyraz pozostaje niezdefiniowany. W związku z tym zdaniem leksykografów definicje tego typu (definiowanie nieznanego przez nieznanego) mają

¹³ Nie rozwijam tego wątku, gdyż z konieczności pomijam w niniejszym opracowaniu poznawczy aspekt definicji uczniowskich.

niewielką wartością poznawczą. W przypadku młodszych uczniów jednak definicje synonimiczne mogą przyczyniać się do rozwijania zasobu leksykalnego zarówno w obrębie ich słownika czynnego, jak i biernego. Jednocześnie nie ulega wątpliwości, że definicja synonimiczna nie zawsze dostarcza nam wiedzy na temat tego, jak uczeń rozumie słowo „superbohater”. Tak jest w przypadku definicji 48, z której nie dowiemy się, co oznacza dla ucznia słowo „superczłowiek”. Ponadto oba wyrazy – zarówno definiowany, jak i definiujący – są tak samo złożone semantycznie¹⁴. Definicje 49–50 niosą już zdecydowanie więcej informacji. Z definicji tych wynika, że (każda) postać z kreskówki i (każdy) ulubiony bohater to superbohaterzy. Dostrzegamy jednocześnie, że w obu definicjach zmienia się zakres znaczeniowy słowa, a tym samym znaczenie wyrazów. Autor definicji 49 kładzie nacisk na znaczenie słowa „super”, które tu podkreśla intensywność jakiejś cechy – bycia lubianym, może też podziwianym. Natomiast autor definicji 50 skupia się na znaczeniu słowa „bohater” jako postaci wymyślonej, występującej w tekście kultury. Nie wiemy natomiast, dlaczego postać ta jest niezwykła.

W zgromadzonym materiale pojawiają się także nieliczne definicje, które można zaliczyć do definicji ostensywnych. Pełniona przez nie funkcja jest podobna do funkcji definicji synonimicznych – definicje ostensywne odsyłają do wiedzy pozwalającej odkryć znaczenie hasła. Definiowanie przez ostensję polega na „wskazywaniu na pewien obiekt i przypisywaniu mu predykatu P użytego w zdaniu typu to jest P” (Grochowski, 1993: 41). Uczniowie będący autorami tych definicji wykorzystują konkretne przykłady postaci fikcyjnych lub rzeczywistych, które traktują jako ucieleśnienie superbohatera¹⁵.

51. Księżniczka Zofia.
52. Spiderman – pająk.
53. Moim zdaniem superbohaterem jest Harry Potter.
54. Moim superbohaterem jest Elastyna z *Iniemamocnych*.
55. Moim zdaniem to Harry Potter, bo uratował cały Hogwart i innych ludzi.
56. Superbohater osoba, która ratuje życie innym, np. Aslan.

¹⁴ Definiowanie słów bardziej skomplikowanych przez te prostsze semantycznie jest zgodne z postulatami językoznawców. Jurij Apresjan zwraca uwagę na dwie istotne zasady dotyczące definiowania znaczeń leksykalnych. Po pierwsze, „definicja powinna sprowadzać pojęcie nieznanne do już znanego” (Apresjan, 1972: 40), co oznacza, że znaczenie bardziej złożone powinno być objaśniane przez znaczenia mniej skomplikowane semantycznie. W ten sposób można uniknąć efektu błędnego koła. Po drugie, „Znaczenia wyrazów definiowanych i definiujących muszą być tożsame. Oznacza to, że wyrażenia te mogą być zamienne z punktu widzenia sensu” (Apresjan, 1972: 40).

¹⁵ Taką szeroką interpretację definicji ostensywnej dopuszcza między innymi Tadeusz Kotarbiński (podają za: Mikołajczak-Matyja, 1998: 65).

57. Superbohater to osoba, która występuje często w bajkach dla dzieci, jak i również w filmach typu *Spiderman*, *Batman*, *Ironman*.

Definicje 51–57 zaliczam do ostensywnych, chociaż – jak zaznaczyłam na wstępie analizy – taki typ definiowania może wynikać z tego, że uczniowie skupili się na pierwszej części polecenia i po prostu odpowiedzieli na pytanie, kto dla nich jest superbohaterem. Trudno jednak mieć w tej kwestii całkowitą pewność. Można bowiem odpowiedzi uczniów przekształcić we właściwe definicje przez ostensję, na przykład:

51'. Superbohater jest jak Księżniczka Zofia.

52'. Superbohater jest jak Spiderman – pająk.

Definicje 51 i 52 są bardzo krótkie – sprowadzają się do podania przykładu. Autorzy definicji 53 i 54 także zastosowali definicje ostensywne, ale wypowiedzi przybrały nieco bardziej rozbudowaną formę. Uwagę zwraca także podkreślenie subiektywizmu definicji poprzez wprowadzenie zaimka osobowego. Jeszcze inną formę mają definicje 55–57. Tu także mamy do czynienia z odesłaniem do konkretnych przykładów (uczniowie wskazali jednostkowe postaci), ale są one obudowane wyjaśnieniami, dlaczego właśnie te postaci można uznać za superbohaterów. Połączenie definicji ostensywnej z definicją deskrypcyjną czyni całą definicję bardziej zrozumiałą. Na uwagę zasługuje też zaznaczenie w definicjach 56 i 57, że są to tylko przykłady, co pozwala zakładać, że podobnych postaci jest więcej.

Definicje 55–57 zasługują na szczególną uwagę w kontekście konieczności rozwijania podczas lekcji języka polskiego sztuki argumentacji. Już w Preambule do podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej czytamy, że „Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu [...] rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania” (PP: 11). Natomiast w zapisach dotyczących kształcenia polonistycznego autorzy rozporządzenia wiele razy odnoszą się do umiejętności tworzenia tekstów argumentacyjnych, w tym do umiejętności odróżniania przykładu od argumentu. W przykładach podawanych przez uczniów ujawnia się ponadto ich kapitał kulturowy – nauczyciel może odkryć, z jakimi tekstami kultury stykają się jego uczniowie. Wartość definicji ostensywnych polega też na tym, iż pozwalają one pokazać, że ten sam wyraz dla różnych użytkowników języka może mieć różne odniesienia, zwłaszcza jeśli autorzy definicji podkreślają, że są to ich osobiste, subiektywne wybory (por. zwłaszcza przykład 54 – „**Moim** superbohaterem [...]”).

Podsumowanie

Analiza strukturalnego wzorca definicji stworzonych przez uczniów pozwala określić poziom ich umiejętności konstruowania specyficznej formy gatunkowej o funkcji wyjaśniającej. Zdecydowana większość badanych bardzo dobrze poradziła sobie z zadaniem. Intuicja uczniów klasy czwartej, bo przecież nie ich wiedza, w zakresie tworzenia definicji jest na tyle rozwinięta, że potrafią oni swoimi słowami powiedzieć, co rozumieją przez wskazane w poleceniu do zadania słowo, a także potrafią odtworzyć schemat definicji słownikowej. Umiejętność ta jest niewątpliwie pomocna w procesie samokształcenia i powinna być nieustannie rozwijana, nie tylko na lekcjach języka polskiego. Wypadałoby bowiem założyć, że w starszych klasach uczniowie będą tworzyć coraz doskonalsze, precyzyjniejsze definicje. Tak stać się może jedynie wówczas, gdy samodzielne definiowanie stanie się jedną ze stałych aktywności szkolnych obok równie ważnej – korzystania z definicji słownikowych.

Bibliografia

- Apresjan J., 1972, *Definiowanie znaczeń leksykalnych jako zagadnienie semantyki teoretycznej*, przeł. J. Faryno, w: *Semantyka i słowniki*, red. A. Wierzbicka, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 39–57.
- Bartmiński J., Tokarski R., 1993, *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?*, w: *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 47–61.
- Bombik M., 1985, *O definiowaniu pojęcia definicji*, „*Studia Philosophiae Christianae*”, T. 21, nr 1, s. 129–142.
- Chudoba M., 2020, *Conan Edogawa – detektyw z komiksów Gōshō Aoyamy jako superbohater*, „*Białostockie Studia Literaturoznawcze*”, nr 17, s. 245–263, <https://doi.org/10.15290/bsl.2020.17.15>.
- Dubisz S., red., 2010, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, płyta CD, wersja 2.0. (USJP).
- Eco U., 1996, *Superman w literaturze masowej. Powieść popularna: między retoryką a ideologią*, przeł. J. Ugniewska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Grochowski M., 1993, *Obiekty, cele i metody definiowania a rodzaje definicji. Zarys problematyki*, w: *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 35–45.

- [Hasło:] *superbohater* [DS], DobrySłownik.pl, <https://dobryslownik.pl/slowo/superbohater/190809/> [dostęp: 12.07.2023].
- [Hasło:] *superbohater* [SJP], Słownik Języka Polskiego, <https://sjp.pl/superbohater> [dostęp: 12.07.2023].
- Korab M. i in., 2014, *Sprawdzian na 100%. Język polski. Repetytorium szóstoklasisty*, Nowa Era, Warszawa.
- Mikołajczak-Matyja N., 1998, *Definiowanie pojęć przez przeciętnych użytkowników języka i przez leksykografów*, Sorus, Poznań.
- Podracki J., 2022, *Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, 2017, Dz.U., poz. 356 z późn. zm. (PP).
- Wojtak M., 2014, *Genologiczna analiza tekstu*, „Prace Językoznawcze”, z. 3, s. 63–71.
- Wojtak M., 2019, *Wprowadzenie do genologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Wojtak M., 2020, *Od tekstu do gatunku. Genologiczna analiza konkretnej wypowiedzi prasowej*, w: *Tekst, dyskurs, komunikacja. Podejścia teoretyczne, analityczne i kontrastywne / Text, Diskurs, Kommunikation. Theoretische, analytische und kontrastive Ansätze*, [red. A. Buk i in.], Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 97–110.

Magdalena Trysińska – doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, językoznawczyni, zatrudniona w Instytucie Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki UW, kierowniczka Pracowni Badań Edukacji Polonistycznej i Medialnej. Prowadzi zajęcia dla studentów specjalizacji nauczycielskiej, glottodydaktycznej i filologia dla mediów. Jest promotorką wielu prac magisterskich z zakresu metodyki nauczania języka polskiego w szkole podstawowej i ponadpodstawowej oraz z zakresu języka mediów. Wyprymowała dwoje doktorów. Jest członkiem towarzystw naukowych (Polskiego Towarzystwa Komunikacji Społecznej, Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, Towarzystwa Kultury Języka), rzeczoznawcą Ministerstwa Edukacji i Nauki ds. programów i podręczników, współpracuje z Centralną Komisją Egzaminacyjną (jako ekspertka i recenzentka ds. egzaminów). Jej zainteresowania badawcze to: dyskursy medialne, język mediów, ze szczególnym uwzględnieniem mediów dla dzieci, nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej i ponadpodstawowej. Jest autorką książek i artykułów z zakresu języka mediów i metodyki języka polskiego.

Magdalena Trysińska – PhD, Professor at the Institute of Applied Polish Studies, Faculty of Polish Studies, Warsaw University, leader of The Educational and Media Literacy Research Laboratory. She teaches students of teacher specialisation, glottodidactic specialisation and media philology. She is the supervisor of numerous master's theses on the methodology of Polish language teaching in primary and secondary schools and media language. She has promoted two PhD students. She is a member of scientific societies (PTKS, PTEM, TKJ) and an expert of the Ministry of Science and Higher Education on curricula and handbooks; she cooperates with the Central Examination Commission (as an expert and reviewer of examinations). Her research interests include media discourses, media language, focusing on children's media, and Polish language teaching in primary and secondary schools. She is the author of books and articles on media language and Polish language methodology.