

TEODOZJA RITTEL

Błąd diagnostyczny (próba sformułowania niektórych zasad postępowania nauczyciela)

1. WPROWADZENIE

Lingwistyka pedagogiczna to językoznawstwo ogólne zinterpretowane dla potrzeb pragmalingwistycznych. Tworzy ją zbiór uporządkowanych teoretycznie i metodologicznie terminów /parametrów/, które są /lub winny być/ wykorzystywane w kształceniu języka w rozwoju jednostki /okres przedszkolny/ i w nauczaniu, tj. planowaniu i sterowaniu tym rozwojem, a więc w "pedagogice językowej"¹/okres wczesnoszkolny i szkolny/.

Błąd diagnostyczny /nie tylko lingwistyczny/ w proponowanym tu ujęciu dotyczy błędów popełnianych w toku lekcji czy innych zajęć dydaktycznych, zarówno przez nauczyciela jak i ucznia. Błędy te mogą wystąpić w dowolnym modelu lekcji i przedmiocie nauczania². Można je obserwować na wszystkich poziomach wychowania i kształcenia /przedszkolnym, wczesnoszkolnym i szkolnym/. Jest to więc każdy błąd /nauczyciela lub ucznia/, który pozwoli diagnozować sprawność dydaktyczną i metodyczną nauczyciela w zależności od tego, czy błąd ten jest w toku lekcji korygowany, czy też nie, wykorzystywany dydaktycznie lub pominięty, nieznan czy tylko nie omawiany. Błąd ten testuje także sprawność dydaktyczną kandydatów na nauczycieli, głównie w zakresie nauczania

podstaw języka polskiego³. Diagnostyczny proces oceny sprawności nauczyciela-praktykanta jest tu rozpatrywany jako proces uczenia, czyli jako ujawnianie możliwości i pokazywanie, w jakich warunkach można sobie poradzić najlepiej z danym zadaniem⁴, a więc w tym wypadku z kierowaniem rozwojem poznawania języka.

Błąd diagnostyczny w ujęciu lingwistyki pedagogicznej służy zatem przede wszystkim badaniu /por. punkt 4 artykułu: Kryterium ujawniania błędów w ramach formuły: pytanie~odpowiedź/ i kierowaniu rozwojem językowym ucznia /por. punkt 3. artykułu nt. Zawartość treściowa błędów diagnostycznych/ przy pomocy odpowiednio przygotowanego nauczyciela /por. punkt 5 artykułu: Propozycja testu sprawności/, a więc ma także zastosowanie ogólniejsze.

2. STRUKTURA BŁĘDÓW DIAGNOSTYCZNYCH

Błąd diagnostyczny przejawia się w myśleniu, wiedzy, technice lub w samoocenie i obejmuje:

/1/ błędy rzeczywiste ucznia, ujawnione przez nauczyciela i oceniane jako /a/ - błędy błogosławione; błędy ucznia przewidywane przez nauczyciela i oceniane jako /b/ - błędy potencjonalne; błędy ucznia kwestionowane przez nauczyciela i oceniane jako /c/ - quasi-błędy,

/2/ błędy rzeczywiste ucznia ukryte przed nauczycielem i oceniane jako: /a/ - błędy nie ujawnione, a więc niekorygowane, /b/ - błędy ucznia nie przewidywane przez nauczyciela, chociaż są to błędy potencjonalne spowodowane właśnie przez nauczyciela, /c/ - quasi-błędy ucznia korygowane i oceniane przez nauczyciela jako błędy rzeczywiste, nie zaś problematyczne, zachęcające do poszukiwawczego toku lekcji,

/3/ błędy własne nauczyciela /metodyczne lub rzeczowe/, korygowane i niekorygowane, oceniane tu jako błędy w procesie dydaktycznym zbędne, redundantne, a więc naddane⁵.

Obserwacje błędów występujących głównie na lekcjach języka polskiego pozwoliły mi jako poloniście i językoznawcy na wyodrębnienie i wniknięcie zwłaszcza w istotę błędu potencjalnego i quasi-błędu, które to błędy testują znajomość wiedzy przedmiotowej nauczyciela w zakresie podstaw gramatyki języka polskiego /błąd potencjalny/ i to nie zawężonej tylko do podręcznika i programu /quasi-błąd/.

W ocenie praktyki ciągłej studentów III roku nauczania początkowego WSP w Krakowie najczęściej występowały błędy dotyczące przewidywania i korekty błędów potencjalnych w wyrazach typu Ania i kiosk, co oznacza, że "miernik" ten wskazuje na konieczność uzupełniania wiedzy merytorycznej i dydaktyczno-metodycznej studentów nauczania początkowego w toku dalszych studiów i pracy zawodowej. Nie wystąpiły natomiast, przynajmniej na hospitowanych przeze mnie lekcjach języka polskiego, błędy rzeczywiste ucznia nie zauważone przez kandydatów na nauczycieli.

3. ZAWARTOŚĆ TREŚCIOWA BŁĘDÓW DIAGNOSTYCZNYCH

Błędy diagnostyczne, których ogólna struktura była pokazana wcześniej, obejmują zatem:

/1/ błąd ucznia /popełniony w klasie lub w domu/ ujawniony na zajęciach dydaktycznych przez nauczyciela. Jest to tzw. błąd błogosławiony. Autorką tego terminu jest prof. Z.Krygowska. Pojęcie to weszło do języka dydaktycznego i jest stosowane przez prof. Krygowską i doc. Noweckiego w nauczaniu telewizyjnym NURTU⁶;

/2/ błąd ucznia /popełniony w klasie lub w domu/ nie ujawniony na zajęciach dydaktycznych przez nauczyciela. Przy eliminowaniu skutków tego typu błędów, popełnianych przez nauczyciela czy nauczyciela-praktykanta, może pomóc obligatoryjne badanie testowe osiągnięć szkolnych⁷ po semestrze lub po roku pracy w celu ustalenia rzeczywistych

braków w wiedzy uczniowskiej; w przypadku stwierdzenia takich błędów u nauczyciela-praktykanta konieczne jest powtórzenie tej tematyki oraz poprawienie błędów w klasie lub w formie ćwiczeń pisemnych w domu.

/3/ błąd potencjalny /nauczyciela i ucznia/ ujawniony lub nie ujawniony na zajęciach dydaktycznych. Błąd ten najłatwiej wyodrębnić specjalistycznie wiedzy przedmiotowej. I tak w nauczaniu początkowym języka polskiego /i gramatyki tego języka/ chodzi np. o błędy powstałe przy analizie i syntezie głoskowej /fonemowej/ wyrazów metodą dźwiękowo-barwną /wymowa głosek w izolacji i nie włączanie ich do klasy głosek stanowiących określony fonem, np. wyraz Ania wprowadzony przed oznaczeniem głosek miękkich/, czy też o podzielność wyrazów na sylaby w wyrazach dłuższych, gdyż wyrazy krótkie czytane są globalnie, i o ewentualne błędy wynikające z posługiwania się gwarą /przykłady wyrazów z sz, cz przy wprowadzaniu dwuznaków i ich wymowa/, a także o przewidywanie przyszłych, potencjalnych błędów ortograficznych w przypadku wyrazów, których pisownia różni się od wymowy, np. w wyrazie kiosk litera i oznacza fonem /j/, w wyrazie kwiku, owca, sówka, swoją, mnóstwo itp. litera w oznacza fonem /f/, w wyrazie dokąd ą oznacza grupę dwufonemową /on/, a w wyrazie tędy litera ę oznacza grupę dwufonemową /en⁸/, połączenie wyrazowe od taty jest wymawiane jako ot taty. Są to wyrazy, o których nauczyciel winien informować uczniów, a więc przewidywać różnice w zapisie m.in. fonemów dźwięcznych i bezdźwięcznych, fonemów nosowych samogłoskowych i spółgłoskowych, czyli uwzględnić w przygotowaniu lekcji i jej toku możliwość wystąpienia błędu potencjalnego ucznia, który de facto jest błędem nauczyciela,

/4/ błąd naddany, redundantny nauczyciela dotyczący wiedzy, myślenia i techniki /tj. znajomości metodyki - dla nauczyciela, a opanowania mówienia, czytania i pisania - dla ucznia/. W przypadku błędów **ortofonicznych** popełnianych przez nauczycieli może tu chodzić np. o opuszczanie w wymo-

wie potocznej nauczyciela wygłosowego ł w wyrazach typu wziął, wymowę wyrazu trzcina jako ćcina zamiast ćcina lub ććcina i odwrotnie, a więc zalecanie przez nauczyciela wymowy dźvi zamiast żvi, błąd naddany dotyczy także wymowy samogłosek nosowych w wygłosie. Gdy chodzi o ą w wygłosie, to spotykamy w języku polskim cztery realizacje, z których tylko typ pierwszy jest w zasadzie poprawny. Są to: typ /1/ idą tą drogą, typ /2/ idou tou drogo, typ /3/ idom tom drogom i typ /4/ ido to drogo. Typ pierwszy występuje u pokolenia starszego i średniego albo u ludzi z przygotowaniem językoznawczym lub dużą kulturą językową, typ drugi jest warszawsko-mazowiecki, typ trzeci małopolsko-zachodniopolski a typ czwarty - wschodniopolski. Błędy dotyczące wymowy nauczyciel może korygować korzystając m.in. ze Słownika wymowy polskiej pod red. M. Karasia⁹.

/5/ quasi-błąd ucznia lub nauczyciela. W zakresie wymowy nie błędem ucznia, lecz wadą wymowy jest np. języczkowe ř. I. Styczek w Zarysie logopedii¹⁰ do wadliwych wymówień, czyli rerania, zalicza r wargowe, międzyzębowe, policzkowe, języczkowe, podniebienne i gardłowe. W zakresie gramatyki np. obserwujemy dziś tendencję do zaniku deklinacji, czego przykładem jest m.in. nieodmienność nazwisk żeńskich, tj. podawanie nazwiska kobiety bez przyrostka określającego czy jest zamężna, czy niezamężna. Błąd rzeczywisty a nie quasi-błąd wystąpi wówczas, gdy przy nazwisku kobiety nie umieścimy żadnego określnika w rodzaju Maria, pani, jak to ma miejsce w tytule artykułu E. Pawłowskiego "Baran mówi o Kowal"¹¹. Natomiast quasi-błąd nauczyciela polega, m.in. na wprowadzeniu w klasie I terminów gramatycznych w rodzaju samogłoska, spółgłoska, głoska, sylaba, wyraz, zdanie i "nieprzestrzeganiu" treści programowych w zakresie przedwczesnego rozszerzania wiedzy i doświadczeń semantycznych ucznia np. przez wprowadzanie etymologii nazw dni tygodnia. Należy tu też powielanie przez nauczyciela cudzych poglądów, zwłaszcza w przypadku braku możliwości ba-

dań własnych. Dotyczy to np. sformułowań typu "błędy wymowy typu idom, niosom są naleciałościami gwarowymi" skoro taki właśnie pogląd lansuje Podręcznik do nauki języka polskiego¹².

4. KRYTERIUM UJAWNIANIA BŁĘDÓW DIAGNOSTYCZNYCH W RAMACH FORMUŁY: PYTANIE~ODPOWIEDŹ

I błędy uczniowskie i błędy nauczyciela można ujawniać różnymi metodami, np. przy pomocy pytań badawczych, diagnostycznych i przy pomocy odpowiedzi na te pytania. Można też opisywać je w ramach modelu T-R /temat - temat/ lub przez użycie języka naturalnego jako języka opisu semantycznego, czyli definiując pojęcia w ramach semantyki elementarnych jednostek znaczeniowych¹³. Ten właśnie sposób preferujemy w artykule, gdyż elementarność lub quasi-elementarność jednostek semantycznych stosowanych w opisie błędów diagnostycznych i ich powtarzalność w różnych strukturach na lekcji nie tylko języka polskiego zapewnia, tak jak i w przypadku zaproponowanych przez A. Wierzbicką genrów mowy, zrozumiałość i weryfikowanie przedstawianego kryterium¹⁴.

Przykładowy zestaw formuł definiujących wybrane pojęcia niezbędne w ujawnianiu i kwalifikowaniu błędu diagnostycznego obejmuje: pytanie i odpowiedź oraz eksplikacje terminów: wie, nie wie, nie rozumie, nie chce, nie potrafi.

/1/ - pytanie - formuła pierwsza: chcę żebyś sobie wyobraził że ja nie wiem tego co ty wiesz i że ty chcesz mi to powiedzieć. - Formuła druga: mówię to bo chcę żebyś mi to powiedział. W szkole częściej realizowana jest formuła druga. Również w czasie praktyk stosowały ją pp. Kopczak, Kozera, Dylewska i Mazur. Natomiast pp. Budzińska, Czarnecka' i Michalik preferowały wyraźnie formułę pierwszą. Pozostałe praktykantki - studentki stosowały obydwie formuły.

/2/ - odpowiedź: mówię to bo chcę żebyś wiedział że wiem.

Występuje tu kilka możliwości odpowiedzi:

a/ odpowiedź zgodna z potrzebami nadawcy pytania /=wie/. Jest to wówczas odpowiedź, w której nie ma błędu.

b/ odpowiedź niezgodna z oczekiwaniem nadawcy pytania /=nie wie/. Jest to błąd niewiedzy ucznia lub nauczyciela. Najczęstsze błędy w wiedzy obserwowane na lekcjach języka polskiego w klasie I dotyczyły u dzieci takich pojęć jak głoska i litera, sylaba i wyraz, a u nauczycieli-praktykantów - rozróżniania błędów i wad wymowy.

c/ odpowiedź, w której nie występuje zgodność struktury tematyczno-rematycznej pytania i odpowiedzi /=nie rozumie/. Pojawia się wówczas sygnał niezrozumienia pytania, uczeń daje odpowiedź nieakceptowalną, czyli nie rozumie. Jest to błąd wymagający od nauczyciela ujawnienia tego, czego rozmówca nie rozumie. Ten typ "testowania" błędów uczniowskich, wynikający z niezrozumienia przez ucznia omawianych problemów, stosowała studentka p. Budzińska w szkole podstawowej nr 33. Były to tzw. błędy błogosławione, dobrze służące dydaktyce, jeśli się je odpowiednio wykorzysta,

d/ odpowiedź znosząca opozycję pytanie-odpowiedź /=nie chce/.

Odpowiedź tego typu wystąpiła np. w szkole podstawowej nr 33 na lekcji prowadzonej przez p. Dylewską. Pytanie: Gdzie mieszkał smok? odpowiedź: A gdzie miał mieszkać? Jest to odpowiedź uchylająca samo pytanie nauczyciela. Uczeń nie chce odpowiadać, a musi. Jest to błąd błogosławiony, dotyczący ujawniania postaw uczniowskich i tzw. mowy wewnętrznej¹⁵. Może on być wykorzystywany przez nauczyciela w pracy wychowawczej. Takie postawy dzieci ujawniały się dość często na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej nr 34.

e/ odpowiedź adekwatna w rozumieniu logicznym /=nie potrafi/.

Odpowiedź ukazuje niezgodność działań uczniowskich z odpowiednim "międzywzorcem" /dziecko uczące się mówić/ lub "wzorcem realizacyjnym" /afatyk dający odpowiedź odtwarzając-

Znak "+" oznacza prawidłową kwalifikację odpowiedzi ucznia, natomiast znak "-" - kwalifikację błędną.

Ocenę nauczyciela przeprowadza się wg odczytu pionowego; w zależności od uzyskanego wyniku nauczyciel może otrzymać następujące oceny:

1. w przypadku wszystkich prawidłowych ocen odpowiedzi ucznia - bdb,
2. w przypadku prawidłowej kwalifikacji odpowiedzi ucznia wg kryteriów "wie, nie wie, nie rozumie" ujmowanych w całości - db,
3. w przypadku tylko jednej prawidłowej kwalifikacji odpowiedzi ucznia - dost,
4. w przypadku, jeśli nauczyciel każdorazowo nieprawidłowo kwalifikuje odpowiedź ucznia /wyłącznie **wyniki ze znakiem "-"/** - ndst.

Tabela 2

Ocena prawidłowości identyfikacji źródeł błędu

Źródło błędu	Podstawowe sytuacje decyzyjne							
	I		II		III		IV	
	dg	ter	dg	ter	dg	ter	dg	ter
w myśleniu	+	+	+	-	-	+	-	-
w wiedzy	+	+	+	-	-	+	-	-
w technice	+	+	+	-	-	+	-	-
w samoocenie	+	+	+	-	-	+	-	-

Skrót "dg" oznacza diagnozę, w tym przypadku w zakresie jednego, kilku lub wszystkich źródeł błędu, zaś skrót "ter" oznacza terapię, w tym przypadku - stosowanie środka /środków dydaktyczno-metodycznych/ odpowiadającego diagnozie.

Znak "+" oznacza prawidłowość ustalenia źródeł błędu, natomiast znak "-" - błąd diagnostyczny lub terapeutyczny.

Tabelę stosuje się dla każdego rodzaju błędów w rozpoznaniu ich źródeł, zaś ocenę należy przeprowadzać w przedziale sytuacji decyzyjnych, obejmujących równocześnie diagnozę i terapię.

I tak, dla każdego rodzaju źródła błędu proponuje się następującą skalę ocen nauczyciela:

1. jeżeli wystąpi zgodność diagnozy i terapii - bdb,
2. jeżeli wystąpi prawidłowość diagnozy, ale błąd terapeutyczny - db,
3. jeżeli wystąpi błąd diagnostyczny, ale prawidłowa terapia - dst,
4. w przypadku błędnej diagnozy i równoczesnej błędnej terapii - ndst.

Tabela 3

Ocena reakcji na błędy ucznia i własne

Rodzaj błędu	Rodzaje reakcji na błąd	
	błąd skorygowany	błąd nieskorygowany
Błąd rzeczywisty	+	
Błąd rzeczywisty		-
Błąd potencjalny	+	
Błąd potencjalny		-
Quasi-błąd	+	
Quasi-błąd		-

Układ tabeli przewiduje dla każdego rodzaju błędów dwa rodzaje reakcji - tj. jego korektę /znak "+"/ oraz jej brak

/znak "-"/, przy czym łączną analizę należy przeprowadzać dla wszystkich rodzajów błędów. Zakłada się, że wystąpienie błędu, niezależnie od jego rodzaju, jest podstawą eliminacji ze skali ocen stopnia bdb i w związku z tym proponuje się:

1. w przypadku, jeśli nauczyciel skorygował wszelkie błędy - db,
2. w przypadku, jeśli nauczyciel skorygował dwa rodzaje błędów spośród trzech wskazanych w tabeli albo co najmniej błąd potencjonalny - dst,
3. w przypadku braku korekty wszystkich błędów oraz w przypadkach braku korekty błędu rzeczywistego lub dodatkowo braku korekty błędu określonego jako quasi-błąd - ndst.

6. PODSUMOWANIE

Prezentowany tu projekt diagnozowania nauczycieli i kandydatów na nauczycieli według błędów /merytorycznych, dydaktycznych, a także z zakresu metodyki nauczania języka polskiego/ ma charakter metodologiczny. Jest więc zarówno propozycją teoretyczną /formowanie zasad/, jak i praktyczną /rozpoznawanie i wykorzystywanie dydaktyczne błędów/. Był on zastosowany m.in. przy omawianiu lekcji studentów-praktykantów w szkole podstawowej nr 33 /laboratorium WSP/, gdzie projekt ten spotkał się z zainteresowaniem mgr Teresy Budzińskiej, która kieruje w tej szkole zespołem nauczania początkowego, jak i przy końcowej ocenie praktyk studentów III roku nauczania początkowego WSP.

Tak więc w zbiorze błędów /ucznia i nauczyciela-praktykanta/, analizowanych metodą "błędu diagnostycznego", wystąpiły:

/1/ błędy w myśleniu, polegające na niezgodności operacji intelektualnych zakładanych i realizowanych na lekcji.

Dotyczyły one nieporadności myślenia i kojarzenia, złego toku myślowego, braku zakresów identyfikacji pojęć takich, jak zawężanie, rozszerzanie i krzyżowanie. Błędy tego typu /zarówno u uczniów jak i u nauczycieli-praktykantów/ pojawiały się głównie na lekcjach matematyki np. w klasie I Szkoły Podstawowej nr 112 przy temacie o wspólnych częściach dwóch zbiorów i zbiorze pustym; na lekcjach języka polskiego w klasie I błędy te raczej nie występowały, pojawiały się natomiast w klasie przedszkolnej na zajęciach z analizą tekstów.

/2/ - błędy w wiedzy merytorycznej /u uczniów i nauczycieli-praktykantów/ oraz metodycznej /u nauczycieli-praktykantów/, polegające na niezgodności treściowej lub formalnej /gramatycznej/ znaków językowych i kontekstów, przejawiające się jako np. dość częste czytanie głośne liter i zapominanie, że jest to znak graficzny głoski. Błąd ten wystąpił we wszystkich szkołach u pojedynczych studentów-praktykantów w poleceniach typu: wymów literę m w wyrazie mama, która to głoska?

/3/ - błędy w technice /u uczniów i nauczycieli-praktykantów/, polegające na niezgodności działań z wzorcem docelowym, wyodrębnione tu ze względu na kształcenie sprawności rozumianych jako proces, czyli dochodzenie do wzorca poprzez realizowanie "międzywzorców". Chodzi tu np. o odpowiedź akceptowalną semantycznie, ale nie językowo, sformułowaną w zdecydowanie potocznej odmianie polszczyzny. Błędy tego typu dotyczące słownictwa, np. psiuby /grzyby gorszych gatunków/, i fonetyki, np. zimnioki, wystąpiły na lekcji języka polskiego w szkole podstawowej nr 34, przy temacie poświęconym wspomnieniom z wakacji. Doświadczenia semantyczne ucznia, zdobyte w czasie wakacji, przejawiały się w formie "cytatów z rzeczywistości", bezpośrednio obserwowanej i zapamiętanej /błąd potencjonalny dotyczący poprawności językowej/. Do błędów w technice zaliczam także "odpowiedź" polegającą na komunikowaniu się areflekcyjnym, w którym wys-

tępuje tylko operacyjna znajomość znaku językowego, np. obserwowany przeze mnie uczeń w klasie "O" Szkoły Podstawowej nr 33 podał, przyniósł, wskazał polską chorągiewkę, mapę i godło, ale nie potrafił użyć tych wyrazów w kontekście /zwerbalizować/, toteż nie posiada on doświadczenia semantycznego, nie potrafi zrozumieć - jak to miało miejsce w klasie "O" Szkoły Podstawowej nr 33 - formułowanych w języku ojczystym tzw. wypowiedzi ekwiwalentnych, np. Kraków - stolicą Polski /stara, dawna, historyczna/ i Warszawa-stolicą Polski /nowa, obecna, współczesna/. W przypadku tego typu "odpowiedzi" wypadnie nauczycielowi zastosować dodatkowo tzw. pytania orientacji poznawczej¹⁶, dzięki którym porządkuje się paradygmatyczną kategoryzację wiedzy o świecie /np. pojęcia Warszawa, Berlin, Moskwa, miasto, metropolia/ i syntagmatyczną kategoryzację wiedzy o świecie /np. Warszawa-stolicą, Moskwa-stolicą, Berlin-stolicą dziś a Kraków-stolicą, Poznań-stolicą, Gniezno-stolicą czy Leningrad-stolicą - dawniej, historycznie/.

/4/ błędy w samoocenie u studentów-praktykantów, polegające na niezauważaniu potknięć własnych /stylistyczno-językowych/, występujących na lekcjach gimnastyki, pracy i techniki czy muzyki, /brak integracji przedmiotowej i pogląd, że poprawność gramatyczna obowiązuje tylko na lekcjach języka polskiego/. Błąd ten łączy się także z niedocenianiem przez studenta-praktykanta przenoszenia doświadczeń semantycznych z kontekstu na kontekst /transfer/ i doskonalenia oraz rozwijania procesów myślowych, np. analizy, syntezy i uogólnienia, a także technik /mówienia, czytania, pisania itp./ w całym procesie dydaktycznym.

PRZYPISY

¹. Uwagi dotyczące dziedziny badawczej, programu oraz samego terminu /pedolingwistyka, psycholingwistyka, grama-

tyka pedagogiczna czy też gramatyka dydaktyczna/ znaleźć można m.in. w pracach: E.G. Lewisa, *Linguistics and second language pedagogy. A theoretical study*, The Hague-Paris 1974; K. Götterta i W. Herrlitz, *Linguistische Propädeutik: I. Theoretische Grundlagen*, Tübingen 1977 i T. Rittel, *Teoretyczne podstawy lingwistyki pedagogicznej /w druku/*.

². Por. H. Wichura, *Modele lekcji w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1984; W. Bąk, *Błędy językowe jako przejaw tendencji rozwojowych języka w: Język, teoria - dydaktyka*, Kielce 1977, s. 9-19 i E. Polański, *Słownictwo uczniów*, Warszawa 1982, s. 35-73.

³. Obserwacje błędów na lekcjach języka polskiego były prowadzone przeze mnie w czasie 4-tygodniowej praktyki ciągłej studentów III r. nauczania początkowego w klasie przed-szkolnej /zajęcia dydaktyczne z analizą tekstów/ i w klasie I-iej /wprowadzanie liter/ od 1.IX do 28.IX.1984 r., odbywanej w Krakowie w szkołach podstawowych nr 33 /pp. I. Budzińska, E. Czarnecka, I. Dylewska/, nr 34 /pp. G. Kupiec, M. Kopczak i H. Mazur/ oraz nr 112 /pp. M. Michalik, M. Kozera i M. Krzyształ/.

⁴. Por. na ten temat uwagi prof. K.L. Maslanda w: *Mental subnormality*, New York 1958, s. 365 i W.L. Łubowskiego, *Słowo a dziecko*, Warszawa 1983, s. 270.

⁵. Na temat redundancji por. mój artykuł pt. *Niektóre problemy redundancji i szyku enklityki werbalnej w języku polskim*, *Język Polski* LII 1972, z. 2, s. 88-98.

⁶. Prof. Z. Krygowska i doc. dr hab. B. Nowecki mówili o błędach /nie tylko językowych/ ucznia w telewizyjnym programie NURT-u w grudniu, por. *Rozmowa z Reną Nalepą z redakcji oświatowej OTV Kraków*, *Dziennik Polski* z dnia 21 września 1984, por. też L. Bandura, *Zagadnienia błędów uczniowskich*, Warszawa 1963 i K.R. Bausch, *Beiträge zur didaktischen Grammatik*, Königstein 1979.

7. Por. S. Racinkowski, Ocenianie uczniów, Warszawa 1959 i B. Niemierko, Testy osiągnięć szkolnych, Warszawa 1975.

8. Przy ustalaniu listy tego rodzaju błędów potencjalnych na lekcji języka polskiego w klasie I można wykorzystać uwagi B. Rocławskiego zawarte w Poradniku fonetycznym dla nauczycieli, Warszawa 1981, s. 188, dotyczące m.in. wyrazów klej, kolej, auto, samolot.

9. Na temat samogłosek nosowych w języku polskim por. M. Zaręba, Tendencje rozwojowe polskich samogłosek nosowych, Biuletyn PTJ XXXIV, 1976, s. 23-33 oraz J. Trypućko, Polskie samogłoski nosowe w świetle najnowszych badań. Sprawozdania z posiedzeń PAN, Kraków 1971, s. 503-505 oraz Słownik wymowy polskiej, Red. M. Karaś i M. Madejowa, Warszawa-Kraków 1977.

10. I. Styczek, Zarys logopedii, Warszawa 1970, s. 39. Por. też na ten temat "Najczęściej spotykane wady wymowy i sposoby ich leczenia" oraz "Najczęściej spotykane błędy wymowy i sposoby ich usuwania" w: B. Rocławski, Poradnik ...op.cit., s. 119-123.

11. E. Pawłowski, "Baran mówi o Kowal". O tworzeniu i odmianie nazwisk i tytułów żeńskich; Język Polski XXXI, 1951, s. 49-62, A. Zaręba, Tendencje rozwojowe we współczesnym języku polskim, Južnoslovenski Filolog XXXV, Belgrad 1979, s. 99-111 i D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, Kultura języka polskiego, Warszawa 1971, t. I i Warszawa 1982, t. II /tom I zawiera zagadnienia poprawności gramatycznej, a t. II - zagadnienia poprawności leksykalnej/.

12. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy III, Warszawa 1974, por. też Uwagi o wiedzy fonetycznej zawarte w podręcznikach do nauki języka polskiego i przewodnikach metodycznych przeznaczonych dla nauczycieli, w: B. Rocławski, Poradnik....cit., s. 184,198.

13. Takie stanowisko wobec tekstu można egzemplifikować z jednej strony pracami, które stosują w analizie tekstu aparaturę tematyczno-rematyczną, gdzie człon wyjściowy /datum/ nazywany jest tematem, a człon rozwijający /novum/ nazywany jest rematem, z drugiej zaś - nurtem myślenia o tekście w kategoriach presupozycji zdaniowych, por. J. Wajszczuk, Tekst spójny czy po prostu tekst? w: Tekst i zdanie, Wrocław 1983, s. 223-231, oraz rozwijane od szeregu lat prace A. Wierzbickiej, dotyczące semantyki elementarnych jednostek znaczeniowych, por. A. Wierzbicka, Semantic Primitives, Frankfurt 1972 i Akty mowy, w: Semiotyka i struktura tekstu, red. M.R. Mayenowej, Wrocław 1973.

14. A. Wierzbicka, Genry mowy w: Tekst i zdanie, op. cit. s. 125-137. Zaproponowana tu eksplikacja formuły "pytanie" jest sutorstwa A. Wierzbickiej, pozostałe dotyczące formuł "odpowieź", a w niej formuł "wie", "nie wie", "nie rozumie", "nie chce", "nie potrafi", są zaproponowane przez mnie. W formułach tych, tak jak i u A. Wierzbickiej, nie wprowadza się znaków interpunkcyjnych.

15. A.A. Leontiew, Psicholingwisticzeskije jednicy i porożdenie reczewogo wyskazywania, Moskwa 1969, A. Bogusławski, Problems of the thematic structure of sentences, Warszawa 1977 i R. Conrad, Studien zur Syntax und Semantic von Frage und Antwort, Berlin 1978.

16. Zakres pytania orientacji poznawczej modeluje wiedzę o świecie paradygmatycznie, np. Co kolekcjonuje? znaczki, nalepki, lampy naftowe itp., lub syntagmatycznie, np. W jaki sposób pracuje silnik czterosurowy?, por. R. Bajowski, Intensyfikacja doświadczeń semantycznych w języku obcym, Katowice 1981, s. 65-82. Mowa jako środek wyrażania tego rozumienia świata /charakterystyka środków językowych, ich zależność od poziomu rozumienia i odwrotnie/ wymaga dopiero badań, zwłaszcza że nie została ona doceniana w pracach póź-

więconych kształtowaniu u dzieci pojęć, np. historycznych, przyrodniczych, technicznych, itp., gdzie tematyka ta prawie nie podlegała analizie. Por. też H. Keenan, Two kinds of presupposition in natural language, *Studies in linguistic semantics*, New York 1971, s. 45-52; R.S. Fink, *Aspects of a pedagogical grammar*, Tübingen 1977; B. Spolsky, *Educational linguistics*, Rowley/Mass. 1978. i P. Bąk, *Elementarz jako wstęp do nauki o języku*, *Poradnik Językowy* 1982, nr 23, s. 173-178.