

VI. DIAGNOZOWANIE ZABURZEŃ MOWY W DYSKURSIE LOGOPEDYCZNYM

Teodozja Rittel

Lingwistyka edukacyjna jako nauka diagnozująca konstruowanie „gramatyk” proceduralnych

Lingwistyka edukacyjna jest tu ujmowana jako nauka opisująca konstruowanie, przekształcanie i transformowanie poszczególnych „gramatyk”. Jest przy tym nauką diagnozującą (i przewidującą) kierunki przekształceń kolejnych „gramatyk”, tj. dziecka, ucznia, licealisty, studenta czy osoby z zaburzeniami mowy (logopaty) – w zakresie kompetencji lingwistycznej (gramatyczno-leksykalnej, komunikacyjnej, kulturowej wraz z aksjologią i lingwoedukacyjnej wraz z logopedią)¹. Badania tego typu obejmują: generowanie (układ paradygmatyczny, a w nim struktury semantyczno-syntaktyczne zdeterminowane pod względem formy); modelowanie (układ profilujący, a w nim struktury semantyczno-syntaktyczne zdeterminowane pod względem treści) i transformowanie (układ syntagmatyczny, a w nim struktury semantyczno-syntaktyczne zdeterminowane przez modele tworzenia wyrazów, zdań i tekstów). Generowanie, modelowanie i transformowanie ujawnia zdolności (kompetencje: przejściową, przybliżoną, docelową lub zaburzoną) osobnicze i grupowe, które w lingwistyce edukacyjnej są badane w ramach dyskursu (przedszkolnego, wczesnoszkolnego, szkolnego, akademickiego i logopedycznego), a mające charakter intelektualny. Pozwala to na ujmowanie języka w rozwoju, będącego nie tylko przejawem kultury symbolicznej, lecz także formą pracy nad nim sterowanej przez owe osobnicze i grupowe (lub wiekowe) zdolności zawarte w języku w formie określonego „programu gramatyk”², formalnych i tekstowych (treściowych), który należy opanować (uczeń), zdiagnozować (lingwista) i modelować (nauczyciel). Programy te w lingwistyce edukacyjnej należy opisać (zdiagnozować) wydobywając zeń cechy relewantne dla procesualnego ujmowania języka.

¹ T. Rittel, *Kontekst analityczny metafory w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, red. R. Mrózek, Prace Naukowe UŚI nr 1840, Katowice 2000, s. 15–34; eadem, *Wyraz fonetyczny w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *W służbie szkole i nauce In honorem Jan Kida*, Rzeszów 2001, s. 51–65.

² K. Rosner, *Semiotyczne próby konstruowania gramatyk tekstowych: A. Greimas, C. Bremond i inni*, [w:] *Semiotyczne ośniewienia*, red. A. Grzegorzczak, Poznań 1997, s. 53–65, tamże: argumenty przemawiające za tym, by modelując kompetencję językową, przechodzić od tekstu do zdań, a nie odwrotnie (s. 55). Por. też T. v. Dijk, *Grammaires textuelles et structures narratives*, [w:] C. Chabrol, *Sémiotique narrative et textuelle*, Paris 1973, s. 185.

Wynikająca stąd edukacyjna teoria języka w lingwistyce edukacyjnej obejmuje zatem diagnozowanie języka w dyskursie edukacyjnym (przedszkolnym, szkolnym, akademickim i logopedycznym) przy pomocy narzędzi wypracowanych przez lingwistyczną teorię języka (wraz z lingwistikami heteronomicznymi i stosowanymi) w celu jego przekształcania i przesuwania (nie zaś przyspieszania) *decalage* w stronę coraz mocniejszej gramatyki³. *Decalage* horyzontalne J. Piageta jest przede mnie rozszerzone na *decalage* wertykalne, a *decalage* jako cel wychowania – na *decalage* jako przemieszczanie się kompetencji z pozycji początkowej do takiej, która zapewnia więcej możliwości efektywnego użycia języka tak, jak np. odbiór metafor artystycznych i kulturowych czy też performatywnych oraz budowa coraz bardziej złożonych formalnie i treściowo tekstów własnych.

W lingwistyce edukacyjnej mówimy bowiem o „przestawieniu”, a w edukacji językowej (dydaktyce języka) o „przyspieszeniu” procesu nabywania języka, tj. „konstruowaniu gramatyk” pod wpływem różnorodnych technik lingwo-edukacyjnych.

Proces konstruowania gramatyk, dla potrzeb lingwistyki edukacyjnej, jest związany z podstawą ich wodrębniania i kryteriami segmentacji. Podstawa taka wynika z równoczesnego oglądu koncepcji N. Chomsky'ego⁴, akcentującej leżącą u podstaw wykonania kompetencję oraz koncepcji T. Winograda⁵, wskazującego na fakt, że ujęcie kompetencji jest każdorazowo zależne od procesów używania języka (wykonania). Prowadzi to do wniosku, że podstawą, wystarczającą i konieczną dla procesualnego podejścia do języka w lingwistyce edukacyjnej są badania nad wykonaniem (tekstu i dyskursu). Wobec wielości definicyjnej, związanej z pojęciem tekstu, przyjmujemy – z jednej strony metodologiczne kryterium stanowiące, że tekst jest reprezentacją całości, w której funkcjonalnie najmniejszą jednostką jest wyraz. Z drugiej zaś – uwzględniamy koncepcję tekstowości R.A. de Beaugrande'a i W. Dresslera⁶, ponieważ z punktu widzenia potrzeb lingwistyki edukacyjnej, łączy ona tekst z dyskursem, gdyż według tego ujęcia: „mechanizmy, które łączą teksty jako pojedyncze udziały w dyskusji, w ciągi wzajemnie powiązanych, skierowanych na siebie tekstów, wskazują także na kryteria tekstowości”⁷.

Tekstowość w ujęciu R.A. de Beaugrande'a i W. Dresslera, reprezentowana przez przyjęte przez nich kryteria, stanowi swego rodzaju klamrę, która wyznacza zbiór możliwych interpretacji języka. W przypadku diagnozowania języka z punktu widzenia czterech procesów, którym podlega gramatyka, tj. budowania, przekształcania, diagnozowania i przywracania sprawności językowej, kryteria te należy inter-

³ Termin J. Piageta. Por. J. Piaget, *The general problem of the psychobiological development of the child*, [in:] *Discussion on child development*, red. J.M. Tanner, vol. 4, New York 1960, s. 89. Jest to rozróżnienie między przyspieszeniem a przestawieniem – do nowego pojęcia lub zjawiska. Por. *decalage* jako przemieszczanie się kompetencji [w:] T. Rittel, *Kontekst analityczny metafor w lingwistyce edukacyjnej...*, s. 15–36.

⁴ N. Chomsky, *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław 1982, s. 23–33.

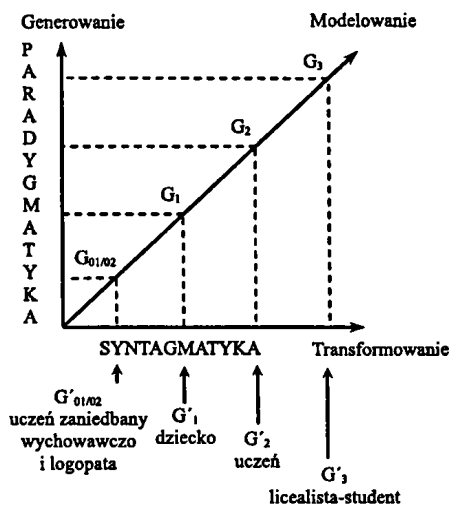
⁵ T. Winograd, *Understanding Natural Language*, New York 1972.

⁶ R.A. de Beaugrande i W. Dressler, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, Warszawa 1990, s. 39.

⁷ Por. T. Rittel, *Dyskurs o cierpieniu. Kontekst i działania interpretacyjne*, *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej* 38, Warszawa 2002/03, s. 47–60.

pretować wraz z rozwojem poznawczym. Umożliwia to potrójne rozróżnienie na: znajomość języka, znajomość użycia i znajomość świata, czyli pozwala na wprowadzenie do analizy kryteriów: genetycznych, edukacyjnych i kulturowych. Na tej podstawie, a także w połączeniu z naszymi poprzednimi studiami nad poziomami kompetencji, wyróżniamy trzy podstawowe rodzaje gramatyk proceduralnych (G_1 , G_2 , G_3), ujmowanych dynamicznie (procesualnie) z odpowiadającymi im właściwościami językowymi w postaci zbioru form i kategorii połączonych z ich użytkownikami (nosicielami tych właściwości). Przedstawimy je kolejno.

Gramatykę elementarną posiada nosiciel określony zbiorczo jako dziecko, mający gramatykę nadregularną – kompetencję przejściową (skrót G_1); gramatykę podstawową – kompetencję przybliżoną posiada uczeń (skrót G_2); zaś gramatykę rozwiniętą – kompetencję docelową ma licealista, student (skrót G_3); natomiast gramatykę realizacji niekategorialnych – z kompetencją nienormatywną posiada uczeń zaniedbany wychowawczo (skrót $G_{01/02}$), a realizacji utraconych – z kompetencją zaburzoną (norma defektologiczna) posiada logopata (skrót G_{02}). Por. schemat niżej zestawiając go ze schematem nr 2, zawierającym wszystkie „potencjalnie możliwe” poziomy kompetencji gramatyczno-leksykalnej, wyodrębnione w lingwistyce edukacyjnej jako tzw. ujęcie warstwowe.



Schemat 1. Schemat konstruowania „gramatyk” w lingwistyce edukacyjnej (oprac. Teodozja Rittel)

Objaśnienia: $G_{01/02}$ – prymarne kompletowanie fonetyki i fonologii, agramatyzmy i dysgramatyzmy ($G_{01/02}$ – uczeń zaniedbany wychowawczo i logopata)
 G_1 – prymarne kompletowanie składni (G_1 – dziecko)
 G_2 – prymarne kompletowanie fleksji (G_2 – uczeń)
 G_3 – prymarne kompletowanie semantyki (G_3 – licealista – student)

Generowanie – wnioskowanie kreatywne, budujące o charakterze gatunkowym

Modelowanie – wnioskowanie opracowujące o charakterze kulturowym

Transformowanie – wnioskowanie łączące oba wnioskowania w generatywizm tekstowy i/lub dyskursowy

Zaprezentowany schemat 1 wskazuje na współwystępowanie trzech grup charakterystyk:

- a) zależności – syntagmatyczno-paradygmatyczne;
- b) relacji – między płaszczyznami języka (fonetyka – fonologia, morfologia, składnia i semantyka);
- c) procesów – samoregulacja (generowanie, transformowanie) i samoorganizacja (modelowanie)⁸.

Stanowią one jednolity dla wszystkich gramatyk *modus operandi*. Wymaga to od nas ich dostosowania do wyróżnionych uprzednio gramatyk, zwłaszcza do G₁, G₂ i G₃, rozważanych tu jako „procesualne nabywanie gramatyk proceduralnych”⁹.

Przedstawimy je kolejno:

Generowanie:

oznacza tu istotę procesu konstruowania gramatyk i jest wyrażone poprzez kumulację, która w poszczególnych gramatykach otrzymuje następujące charakterystyki:

G_{01/02} – kumulacja wiedzy o nazywaniu desygnatów z wykorzystaniem środków (subkodów) pozawerbalnych, np. dziecka niesłyszącego ze słyszącym logopedą¹⁰;

G₁ – kumulacja wiedzy o nazywaniu desygnatów, zdobywana w dyskursie konwersacyjnym z osobą dorosłą,

G₂ – kumulacja wiedzy w zakresie definicji językowych i znaczeń frazeologicznych, zdobywana w dyskursie tematycznym,

G₃ – kumulacja wiedzy w zakresie definicji językowo-kulturowych, zdobywana w dyskursie kulturowym.

Modelowanie:

oznacza tu kodowanie myśli przy pomocy zbioru kategorii i form modyfikujących formę tych myśli, które w poszczególnych gramatykach otrzymuje następujące charakterystyki:

G₁ – prekonceptualizacja, czyli myślowe opracowywanie pojęć przy pomocy m.in. zabaw badawczych i próbowania języka,

G₂ – konceptualizacja, polegająca na zdobywaniu doświadczenia językowego i pragmatycznego w zakresie wykorzystania kontekstu,

G₃ – rekonceptualizacja, polegająca na zmianie profilu pojęciowego w zależności od nabywanej wiedzy i argumentacji.

Transformowanie:

oznacza tu takie jednoczenie znaku i znaczenia przy konstruowaniu gramatyk, które w poszczególnych subsystemach otrzymuje następujące charakterystyki:

⁸ T. Rittel, *Lingwistyka, lingwistyka edukacyjna, sprawność języka*, [w:] *Sprawności językowe*, red. J. Ozdzyński i T. Rittel, Kraków 1997, s. 11–23.

⁹ Cechy języka G₃ z nadkompetencją wychodzą poza nabywanie określonych procedur gramatycznych – normatywnych. Ich obecność musi się jednak zaznaczać na poziomie wcześniejszym (G₂) z kompetencją docelową, jako właściwość zapewniającą np. odbiór tekstów literackich, por. odpowiednie oznaczenia w schemacie 2.

¹⁰ Por. A. Löwe, *Słuchanie i rozumienie w klasie szkolnej*, [w:] *Wychowanie słuchowe. Historia, metody, możliwości*, Warszawa 1995, s. 84–108.

- G_1 – jednoczenie znaku i znaczenia prymarnie przez ikoniczność, sekundarnie przez arbitralność przezroczystą dla znaczenia (*transparentną*),
- G_2 – jednoczenie pól semantycznych prymarnie przez tematyczność, sekundarnie także przez metaforyczność,
- G_3 – jednoczenie znaczenia pojęć prymarnie przez zbiory korelujących ze sobą metafor, sekundarnie przez symbole i kulturemy¹¹.

Przy analizie wszystkich procesów związanych z konstruowaniem gramatyk przyjmuje się, że gramatyka wyższego stopnia wchłania w siebie cechy normatywne gramatyki niższego stopnia (lub je odpowiednio hierarchizuje) a reprezentacja cech w systemie jest rozumiana w znaczeniu Jakobsonowskich funkcji języka, tj. jako właściwość dominująca, ale przy obecności wszystkich pozostałych, opanowanych uprzednio właściwości¹².

Przyjmuje się, że w analizie płaszczyzn języka cechą dystynktywną rozwijającego się języka jest obecność i/lub wzrost form i konstrukcji mniej lub bardziej nacechowanych. W tym wypadku dla uporządkowania obiektów według stopnia nacechowania i złożoności związków syntaktycznych oraz semantyki języka, obowiązuje także Jakobsonowski punkt widzenia na cechy dystynktywne fonemów¹³, rozszerzony przez nas na pozostałe płaszczyzny języka, wraz z mierzaniem złożoności gramatyk (G_1 , G_2 , G_3) przy pomocy kryteriów zaproponowanych w *Semantyce leksykalnej* przez J.D. Apresjana¹⁴.

Z przyczyn metodologicznych analiza konstruowania gramatyk rozpoczyna się od stanu G_1 (dziecka), natomiast gramatyka ucznia (G_{01}) z kompetencją realizacji nienormatywnych jest oceniana jako błędy w wyborze wykładnika gramatycznego i/lub leksykalnego (gramatyka niekategorialna), zaś gramatyka logopaty (G_{02}) z kompetencją zaburzoną (G_{02}) jest prezentowana tu jako rekonstrukcja gramatyk.

Zagadnienia te ukazuje schemat diagnostyczny, budowany według „miary prostoty” gramatyk, opracowany przez nas dla kompetencji gramatyczno-leksykalnej. Jeśli wymienione wcześniej profile gramatyk wpisujemy w ciąg kompetencyjny, ujęty dynamicznie, to otrzymamy następujące uporządkowanie semantyczne „planu treści i planu formy” tych gramatyk, por. schemat 2.

¹¹ Por. T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994, s. 141–151. Tamże wydzielenie jednostek poziomu „-emicznego”, w przeciwieństwie do jednostek wydzielonych intuicyjnie „-etycznych”. Kulturemy odpowiadają poziomowi „-emicznemu”. Obecnie wyodrębnia się kulturomatykę (gałąź wiedzy) oraz „jednostki kulturowe” i „inwarianty kulturowe” jako jej składniki.

¹² R. Jakobson, *Poetyka w świetle językoznawstwa*, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka 2*, Warszawa 1989, s. 77–125.

¹³ R. Jakobson, *Pojęcie cech dystynktywnych w językoznawstwie*, [w:] *W poszukiwaniu istoty języka 1*, Warszawa 1989, s. 217–257.

¹⁴ J.D. Apresjan, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław 1980, s. 437–439.

G	Poziom umiejętności językowych i przykłady użycia	Sposób diagnozowania	
		Jest (+)	Jest (-)
1	2	3	4
G ₀₁	<p>Subkompetencja₁ G₀ – pojęcie normy defektologicznej (M.J. Chwatcew) zaburzenia mowy i języka Odchylenia od normy G₀₁ – gramatyka realizacji nienormatywnych (odchyień od normy) – błędy rzeczywiste; <i>parole</i> U nie jest identyczne z normą <i>langue</i> (≠); użycia nieakceptowane, gramatyka niekategorialna, np.:</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><i>umię lekcję</i> zam. <i>umiem lekcję</i>; <i>odnieś kłeskę</i> zam. <i>sukces</i>; <i>męża żegna żona z przyjaciółmi</i>, zam. <i>z przyjaciółmi</i> lub <i>żona i przyjaciele</i></p>	<p>Używanie kodu (języka) mówionego i/lub pisanego z → błędami. Błędy w wyborze wykładnika → gramatycznego i/lub → leksykalnego mieszczą się → zawsze w obrębie danej kategorii gramatycznej i/lub semantycznej. Stan rzeczywisty systemu językowego jako wypadkowa:</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><u>tendencji rozwoju</u> tendencji regresji</p>	<p>Realizacja → poniżej wymogów programowych szkolnych; używanie form językowych błędnych, ale → z możliwością uchwycenia w tych użyciach jakiejś reguły. Mieści się tu język → każdego ucznia z zaniebdaniami wychowawczymi oraz → gramatycznie nie-wykształconego człowieka</p>
G ₁	<p>Poziom przejściowy G₁ – gramatyka realizacji rozwojowych (błędy diagnostyczne dziecka); <i>parole</i> Dz zawiera się ⊂ w normie (<i>language</i>) nabywanie języka; użycia rozwojowo akceptowane Gramatyka nadregularna</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>np. <i>ciało w ciele</i>, zam. <i>w ciele</i>; <i>kupiec i kupiecy</i>, zam. <i>kupcy</i>; <i>zający</i> zam. <i>zajęcy</i>; <i>idzieliśmy</i> zam. <i>sziłiśmy</i> itd.</p>	<p>Tworzenie → własnej gramatyki (składnia przed fleksją). Przyswajanie i używanie form → wyrazistych, łatwych i dostępnych z → języka otoczenia (dorosłych). Stan rzeczywisty systemu językowego jako wypadkowa:</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><u>tendencji do adaptacji</u> <u>tendencji do autonomizacji</u></p>	<p>Zmienność reguł, uniwersalizm zasad → nadmierna regularyzacja i uogólnianie. Błędy diagnostyczne w interpretacji → gramatyki dorosłych. Mieści się tu język → każdego dziecka z prawidłowym rozwojem mowy i języka.</p>
G ₂	<p>Poziom przybliżony – podstawowy G₂ – gramatyka realizacji niepełnych (braki); <i>parole</i> U słabsze niż norma <i>langue</i> (<); kształcenie języka, planowanie Gramatyka regularna, prosta</p>	<p>Wczesne stadia nabywania gramatyki kategorialnej i kształcenia języka → wymuszanie kompetencji językowej przez edukację. Używanie konstrukcji i wyrazów → prostych formalnie oraz relacji → podstawo-</p>	<p>Opanowanie prymarnych reguł (form i funkcji) kategorii gramatycznych w obrębie → rzeczownika, czasownika i przymiotnika (por. kodowanie słowoform i składników dla ucznia kl. I w <i>Podstawach</i>). Błędy pozo-</p>

	<p style="text-align: center;">↓</p> <p>np. <i>biorę – bierzesz</i>, ale nie <i>rozumiem – rozumiesz</i>; <i>znalazłby – znalazłaby</i>, ale jeszcze nie rozróżnienie rodzajowe w l.mn. <i>znaleźli-by i znalazłby</i>, itp.</p>	<p>wych o dużej produktywności i frekwencji tekstowej. Stan rzeczywisty systemu językowego jako wypadkowa:</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">tendencji <u>do wymiany systemu</u> tendencji do jego utrzymania</p>	<p>stające w → planowanym zakresie kształcenia języka (por. normę dynamiczną → podręcznika i błędy tzw. błogosławione → ucznia). Mieści się tu język → uczniów klas młodszych.</p>
G ₃	<p>Poziom docelowy G₃ – gramatyka realizacji poprawnych (norma i omyłki); <i>parole</i> U równe normom w <i>langue</i> (=), rozwijanie języka, planowane Gramatyka regularna, kategorialna, złożona</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>np. <i>wykończyć i wykańczać, nieść i nosić, donos i donosić</i> itp.</p>	<p>Opanowanie systemu i normy o → pełnej złożoności gramatycznej i semantycznej. To, co jest w języku <i>langue</i> → jest też → w mowie <i>parole</i> i na odwrót. Twórczość 1° → bez łamania gramatycznych reguł → selekcji i kombinacji Stan rzeczywisty systemu językowego jako wypadkowa:</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">tendencji do elastyczności tendencji do petryfikacji</p>	<p>Konwencjonalizacja i typizacja, standaryzacja formy → językowej i → słownika. Słownictwo → wspólne przeważa nad słownictwem → rzadkim. Błędy wyboru to → możliwe do autokorekcji omyłki, pozostające w obrębie danej kategorii gramatycznej lub planowanym zakresie → konceptualnym, np. <i>Wyrzucił okno za zegar</i>. Mieści się tu język uczniów klas starszych → szkoła podstawowa, gimnazjum</p>
G ₄	<p>Nadkompetencja G₄ – gramatyka realizacji niernormatywnych (odchyleń od normy, będących innowacjami, kreacjami, swoiste „błędy” selekcji i kombinacji); <i>parole</i> U większe (>) niż norma <i>langue</i>, doskonalenie języka, planowane Gramatyka potencjalna, środki gramatyczne nieregularne</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>np. <i>najkonnejszy</i> od koń, <i>najzadniejszy</i> od żaden (W. Szymborska); <i>Dzieło skońcześnie i calesze</i> (C.K. Norwid); <i>najtwojsze myśli</i> (M. Dąbrowska), czy <i>Makbet zabił sen</i> (kwestia z W. Szekspira) albo: <i>I za Boga brać wszelkie lśniwo</i></p>	<p>Wykorzystanie → „giętkości” morfologicznej polszczyzny. Rozszerzenie systemu i normy → o środki językowe bardziej złożone, mniej dostępne → archaizmy, dialektyzmy lub rzadkie → czas zaprzeszy albo nowe → superlatywy od rzeczowników i zaimków. Twórczość 2° → z łamaniem reguł gramatycznych → selekcji i kombinacji, wyznaczających współwystępowanie wyrazów; nowy rodzaj → porządkowania sensów → twórcze użycie języka Stan rzeczywisty systemu językowego jako wypadkowa:</p>	<p>Realizacja zwykle → powyżej wymogów normy programowej, szkolnej. Odbiór treści (sensów) możliwy po opanowaniu → poziomu docelowego. Indywidualizacja języka. To, co jest w <i>parole poétique</i> może stać się zasadą w <i>langue poétique</i>. To, co jest w → dyskursie literackim może przejść do języka <i>langue</i> i stać się jego → morfologią. Mieści się tu, lub może się mieścić, język → licealiści głównie jako odbiorcy tekstu z gramatyką → słuchacza i → dla słuchacza na poziomie twórczości 2°, która zakłada łamanie reguł selekcji i kombinacji.</p>

	'to, co lśni, sklepienie niebieskie' (B. Leśmian).	↓ tendencji do życia systemu tendencji ----- do jego innowacyjności	
G ₀₂	Subkompetencja ₂ Zaburzenia normy pojęcie normy defektologicznej (M.J. Chwatcew) G ₀₂ – gramatyka realizacji niemożliwych lub utraczonych (wady); <i>parole</i> U nie zawiera się w normie <i>langue</i> (α); usprawnianie mowy i języka zakładane (<i>logopedia</i>) Gramatyka realizacji minimalnych ↓ np. <i>a opok</i> 'obok' <i>piesa</i> 'psa' <i>latne</i> 'ładne' <i>puty</i> 'buty' (wiek 10,1 lat).	Wymowa bezdźwięczna → wszystkich dźwięcznych spółgłosek w <i>afazji</i> motorycznej. Wzorce głosek, organizacja → słów i/lub → znaczeń (leksykon) → zaburzone. Możliwość ukazania ograniczeń tego, czego → język nie może robić i <i>na czym</i> te ograniczenia polegają → osłabienie języka, utrata czy ubywanie, jak w wieku starszym. Stan rzeczywisty systemu językowego jako wypadkowa: ↓ tendencji do upadku systemu tendencji ----- do jego utrzymania lub restytucji	Opóźnienie lub odwracanie regularności procedur nabywania języka → opóźniony lub zaburzony rozwój mowy afazja. Używanie kodu (języka) mówionego i/lub pisanego → dewiacyjne → niekategorialne; realizacje → poniżej wymogów rozwojowych, lub jako patologie nabyte → rozpad systemu i utrata świadomości normy gramatycznej.

Schemat 2. Kompetencja gramatyczno-leksykalna. Schemat diagnostyczny według „miary prostoty” gramatyki

(oprac. T. Rittel)

Objaśnienie:

G (1+2+3+4) → gramatyki procesualne

G (1+2+3) → gramatyki proceduralne

G₀₁ i G₀₂ → brak gramatyk formalnych – proceduralnych

Dz – dziecko

U – uczeń

⊂ – należy do zbioru

α – nie należy do zbioru

(+) – tendencje pozytywne

(-) – tendencje negatywne

Uporządkowanie to z nadkompetencją i dwoma rodzajami subkompetencji (G₀₁ i G₀₂), jako ujęcie całościowe, obejmujące *procesualne ujmowanie gramatyk proceduralnych*, może służyć diagnozowaniu języka we wszystkich rodzajach gramatyk formalnych i badaniu ich funkcjonowania. Zagadnienia te ukazuje schemat 3 „Faza wypowiedzi dwuwyrzowych” – gramatyka dziecka, schemat 4 „Faza opanowania podstaw języka” – gramatyka ucznia i 5 „Faza rosnących nacechowań” – gramatyka licealisty (i studenta).

Gramatyka dziecka. Jest konstruowana z odwołaniem się do przypisanej do niej kompetencji przejściowej. Z pełnej definicji tej kompetencji w moim opracowaniu *Podstawy lingwistyki edukacyjnej* (1994, s. 48) akcentujemy tu fakt, że jest to język pierwszy, który charakteryzuje zdolność produkowania i rozumienia wypowiedzi zwykle dostosowanych do kontekstu i sytuacji, strukturalnie zmienny o stałej wymianie reguł języka, por. schemat 3.

Gramatyka dziecka w ujęciu modelowym

Struktura gramatyczna płaszczyzny języka	Procesy		
	GENEROWANIE	MODELOWANIE	TRANSFORMOWANIE
Fonetyka – wskaźniki artykulacyjno-akustyczne	odzworowanie dźwięków <i>quasi</i> -naturalnych odkrywanie dźwięków konwencjonalnych;	symbolizm dźwiękowy i symbolizm językowy	wyrazy dźwiękonaśladowcze i wyrazy konwencjonalne
Składnia – wskaźniki gramatyczne oparte na porządku	nazywanie osób i rzeczy i nazywanie czynności	desygnaty i predykaty	grupa nominalna NP i grupa werbalna VP
Morfologia – wskaźniki gramatyczne oparte na zgodności	nabywanie kategorii gramatycznej przypadku i nabywanie kategorii gramatycznej osoby;	funkcje semantyczne kategorii przypadku funkcje semantyczne kategorii osoby porządek nazywania morfemów	generalizowanie reguł tworzenia paradygmatu NP i paradygmatu VP
Semantyka – wskaźniki semantyczne / i paradygmatyczne oparte na sensie	słownictwo w obrębie centrum i kategorie naturalne	łączenie kategorii semantycznych i gramatycznych w porządku naturalnym S + V (podmiot i orzeczenie)	rozszerzenie (S + V) porządku naturalnego na: (wykonawca + czynność +) przedmiot} = {(S+V)+O} (lub cecha wykonawcy) – S + V $\begin{cases} \rightarrow S + (V + O) \\ \rightarrow S + (V + A) \end{cases}$ lub

Schemat 3. G₁. Faza wypowiedzi dwuwyrazowych – gramatyka dziecka

(oprac. T. Rittel)

Obj. O – obiekt, A – atrybut

S – podmiot, V – orzeczenie

Gramatyka ucznia. Jest konstruowana z odwołaniem się do kompetencji przybliżonej, podstawowej, której definicję podaję w *Podstawach lingwistyki edukacyjnej* (1994, s. 49). Jest to język drugi, wstępujący, z kompetencją mocniejszą. Charakteryzują go użycia skorelowane z sytuacją wzorcową, opanowanie słownictwa w obrębie centrum pola znaczeniowego wyrazu. Cechuje go rozszerzanie reguł języka oraz wzrost mocy reguł strukturalnych, por. schemat 4.

Gramatyka ucznia¹⁵ w ujęciu modelowym:

Struktura gramatyczna płaszczyzny języka	Procesy		
	GENEROWANIE	MODELOWANIE	TRANSFORMOWANIE
Fonologia Fonetyka Ortografia	spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne, spółgłoski ustne i nosowe, spółgłoski twarde i miękkie;	określenie liczby głosek w wyrazach, opis i rozpoznawanie głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, określanie samogłosek i spółgłosek nosowych w wyrazach, głoski w mowie i litery w piśmie;	wymowa i pisownia samogłosek nosowych w śródgłosie i wygłosie, oznaczanie miękkości: kreską nad literą literą „i” (znak zmiękczenia), literą „i” (znak samogłoski i zmiękczenia); wzrost wyrazistości artykulacyjnej wyrazów;
Morfologia	formy przypadkowe rzeczownika, czas teraźniejszy i przeszły czasownika, przymiotniki jako określenie rzeczownika, przysłówki jako określenie czasownika;	oddzielanie tematów od końcówek (reczownika i czasownika) określanie: przypadku, liczby i rodzaju (reczownika) oraz: osoby, liczby i czasu (w czasowniku) słowoformy i składniki;	tematy oboczne rzeczowników (i czasowników), wyrazy w systemie i w tekście; czas teraźniejszy i przeszły, bezokolicznik;
Składnia	zdanie rozwinięte pojedyncze, zdanie złożone paratactycznie, modalność z wykładnikami syntetycznymi (tryby czasownika) orzeczenie czasownikowe i imienne;	zadania praktyczne w uzupełnianiu zdań odpowiednimi wyrazami lub formami gramatycznymi, zadania analityczne z rozbiorem morfologicznym i składniowym: grupa podmiotu i orzeczenia;	zdania złożone hipotaktycznie, wykładniki postawy dotyczące treści czasownika: <i>czy, że, bo, żeby, aby, no, że, niech</i> ;

¹⁵ Por. wybraną literaturę przedmiotu nt. diagnozowania gramatyki ucznia: *Sprawdzian nr 4 (końcowy) na kl. V*, [w:] *Sprawdziany wyników nauczania z zakresu nauki o języku*, oprac. W. Bąk, D. Kopertowska i T. Rittel, Kielce 1981, s. 15–17; eadem, *Poziom kompetencji w performancji – fonetyka i morfologia*, [w:] *Językoznawcze narzędzia poznania dziecka rozpoczynającego naukę szkolną*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie z. 165, Prace Pedagogiczne XV”, 1994, s. 7–16; eadem, *Opis językowy słownictwa społeczno-moralnego uczniów*, [w:] *Językoznawcze podstawy rozwijania słownictwa uczniów*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie z. 144, Prace Pedagogiczne XIII”, 1992, s. 85–108, zwłaszcza s. 106 i 107. Także: J. Kida, *Z badań nad słownictwem podręczników szkolnych kl. I–VIII*, [w:] *Z teorii i praktyki języka polskiego*, UŚI 1986, t. 6, s. 102–134, i nowsze ujęcie J. Nocoń, *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*, Prace Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu w Opolu, Opole 1997, oraz W. Miodunka, *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania*, ZN UJ, z. 67, Kraków 1980; S.P. Corder, *Analiza błędów językowego*, [w:] *Techniki w językoznawstwie stosowanym*, t. 2, Warszawa 1983, s.118 in.; A. Brzezińska, *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, Warszawa 1987.

Semantyka	związki stałe, wyrażenia, zwroty, frazy, słownictwo konkretne i abstrakcyjne z opanowaniem centrum i częściowo peryferią pola; zachowania językowe performatywne, doznania przyjemne i nieprzyjemne.	przysłowia o porach roku w podręcznikach terminologia (słownictwo terminologiczne), czasowniki mówienia, czasowniki modalne, czasowniki wnioskowania.	związki łączliwe i związki luźne, słownictwo konkretne i peryferie pola znaczeniowego, mowa „zależna”, grupy treściowe czasownika: a) neutralne – <i>mówić</i> , b) ekspresywne <i>krzyczeć</i> , c) performatywne – <i>prosić</i> .
-----------	--	---	---

Schemat 4. G₂. Faza opanowywania podstaw języka – gramatyka ucznia

(oprac. T. Rittel)

Gramatyka licealisty (i/lub studenta). Jest konstruowana z odwołaniem się do kompetencji docelowej – planowanej, którą definiuję w *Podstawach lingwistyki edukacyjnej* (1994, s. 49). Jest to język trzeci, w którym występuje świadomość niejednoznaczności narzędzia językowego, rozróżnienie świadomej i nieświadomej działalności językowej. W stosunku do teorii twórczości językowej N. Chomsky’ego, występuje tu twórczość drugiego stopnia, polegająca na możliwości zmiany reguł użycia języka, por. schemat 5.

Gramatyka licealisty (i/lub studenta) w ujęciu modelowym:

Struktura gramatyczna płaszczyzny języka	Procesy		
	GENEROWANIE	MODELOWANIE	TRANSFORMOWANIE
Semantyka z frazeologią; wskazówki semantyczne i pragmatyczne oparte na kompetencji kulturowej	słownictwo abstrakcyjne, terminologia; znaczenia leksykalne neutralne i znaczenia ekspresywne – nacechowane; metafora konwencjonalna i poznawcza – znaczenia nienacechowane; warianty tekstowe frazeologiczne młodsze (nienacechowane) obok starszych (nacechowanych); elementy nienacechowane i nacechowane w kulturze: <i>wolność</i> i <i>niewola</i> (nacechowanie zmienne);	rola nadawcy i odbiorcy w recepcji komunikatu; terminologia i różne teksty tematyczne; metafora kulturowa; paremiologia; zasada odróżniania kodu (semantyka) i użycia kodu (pragmatyka);	słownictwo wartości (nacechowane) metafora artystyczna (nacechowana); remotywacja idiomów frazeologicznych i desematyzacja elementów (nacechowanych) zasada wyrażalności polegająca na konceptualizacji nowości, twórczość językowa trzeciego stopnia;

Składnia – wskazówki gramatyczne dotyczące zdania i tekstu	zdania względne i warunkowe, budowa okresu, szyk przestawny; pierwszeństwo poprzednika (<i>gdyby</i>) nad następnikiem (<i>byłoby</i>); modalność z wykładnikami analitycznymi: wyrazy samodzielne: <i>pewnie, naturalnie</i> ; modalność samodzielna: <i>zapewniam, czuję, chcę, wolę</i> ; różnice między realizacją powierzchniową a możliwościami zawartymi w systemie języka w ogóle jako potencja systemowa;	ustalenie głębokości semantycznej i złożoności strukturalnej (nacechowania) konstrukcji dla zdania systemowego, które należy do <i>langue</i> i tekstowego, które należy do <i>parole</i> ; wykorzystanie słownika syntaktyczno-generatywnego czasownika i opisów modalności z wykładnikami postawy w postaci wyrażen i zwrotów: <i>widzi mi się, kto wie, być może, czy aby</i> , język subiektywny oparty na zasadzie stopniowania modalności twórczości z cechami G ₄ ;	modalność z wykładnikami analitycznymi w postaci zdań wtrąconych: <i>o ile wiem, mam nadzieję, powiedzmy, że Bóg tylko wie</i> ; także zdanie warunkowe z pierwszeństwem następnika <i>byłoby...przed gdyby</i> , lub wielu poprzedników: <i>gdyby przy jednym następniku: Gdyby wszyscy mieli... Gdyby wszyscy byli... Gdyby... każdy miał... Nikt nikomu nie byłby potrzebny</i> (ks. J.T.); wykorzystanie struktury makrolingwistycznej z instrukcją dla całego tekstu: np. <i>sprawiedliwość</i> w czytany wierszu ks. J. Twardowskiego z wykładnikiem <i>gdyby...</i> ; zasada konwencji gatunkowych w odniesieniu do makrotekstu z cechami G ₄ ;
Morfologia: fleksja i derywacja	frazemy ekspresywne: <i>niechże, niech, no</i> ; wyrażanie rozkazu przy pomocy partykuł typu: <i>A gróźże sobie</i> ; pocieszanie z użyciem zdrobnień: <i>Matusz, nie przejmuj się!</i> konieczność z użyciem czasowników modalnych typu: <i>Trzeba czynu</i> , żądanie: z czasownikiem performatywnym, <i>zabraniać, zaklinać</i> itp.	stylizacja archaiczna, dialektalna, potoczna, styl modelowany; mówienie jako działanie: akty mowy; określanie prawidłowości w popelnianiu błędów; zasada odpowiedniości wypowiedzi i zasada odróżniania kodu od użycia kodu pogłębiona świadomość językowa (i metajęzykowa) z cechami G ₄ ;	wypowiedzi perswazyjne z użyciem form dostosowanych do pełnego kontaktu językowego; wypowiedź wyspecjalizowana o złożonej strukturze typu: <i>czyż można + infinitivus + intonacja pytajna: Czyż można go opuścić?</i> ; <i>czyż wolno + infinitivus + intonacja pytajna: Czyż wolno go opuścić?</i> ; wyrażanie niepewności sądu typu: <i>Zdaniem Jana</i> ;

			włączanie poprawności językowej (kultury języka) do aksjologii i do zasad poprawnego komunikowania (reguły Grice'a i J. Puzynyiny dotyczące etyki mowy);
Fonetyka i fonologia: wskazówki dotyczące prozodii i tzw. frazemów	wzmacnianie rozkazu przez powtarzanie wyrazu typu: <i>A myśl sobie, myśl, A rób sobie, rób</i> ; wyrażanie rozkazu bezokolicznikiem i/lub równoważnikiem z odpowiednią intonacją np.: <i>Czekać! Do kuchni!</i> synestezja i symbolizm dźwiękowy w recepcji komunikatów tekstowych, przekład tekstu na znaki niewerbalne i/lub ikonizacyjne z cechami G ₄ ;	rozmowy potoczne z użyciem frazemów towarzyszących czasownikom przy modalności żądającej, gramatyka nadawcy i jego rola w tworzeniu komunikatów; zasada stosowności mowy;	wzmocnienie rozkazu <i>vocativem</i> wyrazu obraźliwego np.: <i>Milcz kanalio!</i> ; włączenie wykrzykników do rozkazu np.: <i>A teraz won!</i> ; włączenie fonetycznych deformacji wyrazu do rozkazu np.: <i>Ciiiicho, ciszej ty...</i> ; włączenie elementów niewerbalnych do rozkazu np.: <i>Tss!</i> (i gest); zasada współdziałania językowego w dyskursie (odpowiednia do statusu rozmówcy, sytuacji i wieku osoby), prozodia, modulowanie dźwięków.

Schemat 5. G₃. Faza rosnących nacechowań języka – gramatyka licealisty (i/lub studenta) (oprac. T. Rittel)

* * *

O ile w przypadku gramatyki dziecka (G₁) zadanie diagnostyczne polega na ustaleniu, czy wypowiedź jest językiem, o tyle w przypadku gramatyki ucznia (G₂) i licealisty (G₃) istotą tego zadania jest scharakteryzowanie mocy owej gramatyki. Moc gramatyki jest rozumiana jako stopień opanowania wszystkich kategorii (moc silna) i/lub tylko niektórych kategorii (moc słabsza). Moc gramatyki jest przez nas oceniana jako proces, czyli zdolność przechodzenia od stanu języka (gramatyki) prostszego – do stanu języka (gramatyki) bardziej złożonego.

G₁ – dziecka charakteryzuje nabywanie nienacechowanych reguł języka na wszystkich jego płaszczyznach (głoski bezdźwięczne, rzeczowniki w mianowniku, czasowniki w 3 os. l.poj.). Natomiast G₂ ucznia i G₃ licealisty charakteryzuje stopniowe nabywanie (G₂) i wzrost (G₂) reguł nacechowanych, takich jak, np. opozycja czasu teraźniejszego (cecha języka nienacechowana) i czasu przeszłego (cecha języ-

ka nacechowana). Nienacechowane cechy języka, na wszystkich jego płaszczyznach, są, zgodnie z ujęciem N. Chomsky'ego, genetycznie zaprogramowane, jako właściwość umysłu ludzkiego, czyli zdeterminowane przez anatomiczną budowę mózgu (*core grammar*) – natywizm. W naszym ujęciu kolejność (akwizycja) nabywania cech nienacechowanych i nacechowanych języka stanowi to *uniwersale* językowe, które pozwala nam różnicować gramatyki proceduralne, czyli G_1 , G_2 i G_3 , ujęte procesualnie, jako stany względnej równowagi systemu językowego¹⁶.

Wszystkie opozycje, traktowane w lingwistyce edukacyjnej jako parametry, obejmuje wspólna zasada, według której lingwistyka (językoznawstwo jako teoria) ma ukazać (diagnozować) poziom rozwoju językowego: dziecka, ucznia, licealisty i/lub studenta, edukacja zaś (wraz z samokształceniem) dostosować do tego stanu języka (rodzaju kompetencji) działania dydaktyczne (wychowanie językowe).

Educational linguistics as a branch of knowledge that diagnoses procedure grammars construction

Abstract

The subject of the paper is to show building, transforming and developing several "grammars": these of children, primary and secondary school pupils, students and people with speech disorders. Linguistic competence including grammar and lexical, communicative, cultural, axiological, linguoeducational (joined with speech disorders as well) skills and abilities have been described. The description of the programme of formal and meaningful "grammars" is dynamic and based on language custom in which the described schemes are acquired as a result of language acquisition and education and obtained from performance, i.e. from the real use of language.

¹⁶ Etapy względnej równowagi systemu wraz z parametrami językoznawczymi wyodrębnionymi dla lingwistyki edukacyjnej przedstawiam w pracy *Podstawy lingwistyki edukacyjnej...*, s. 15–27, a zwłaszcza na s. 26.